Bronisław Trentowski
i jego „Chowanna."

Wśród licznych rocznic i jubileuszów, które pisma nasze codzienne notują skrzętnie, a poważniejsze uwydatniają choćby artykułem okolicznościowym, zapomnieliśmy o jednej, która winnaby przedewszystkim zwrócić uwagę wychowawców, pedagogów, zwłaszcza tych, którzy pracują nad rzetelnym postępem nauki i sztuki wychowania, których pragnienie serdeczne i cała treść życia, modlitwa czynów wyraża się w słowach: „więcej światła dla naszego narodu!" W roku obecnym przypada setna rocznica urodzin Bronisława Ferdynanda Trentowskiego, autora „Chowanny," który ujrzał światło dzienne w r. 1807 we wsi Kopcie w Łońcach na Podlasiu. Nie tu miejsce na rozbiór poglądów filozoficznych Trentowskiego i ocenę jego stanowiska w dziejach myśli polskiej, lecz nie możemy się powstrzymać od spojrzenia na chlubną kartę w historji naszej pedagogiki, przypominamy więc człowieka i jego dzieło, obejmujące całokształt nauki o wychowaniu. Wychowany w szkole pijarskiej w Łukowie, a następnie na uniwersytecie warszawskim, rozpoczyna Trentowski wcześnie zawód pedagogiczny, jako

nauczyciel łaciny, historji i literatury w Szczuczynie. Zawodowi temu poświęca się z zamiłowaniem, ujawniając w wykładzie samodzielność poglądów, dążąc do oparcia kursu szkolnego na podstawach ściśle naukowych, do pobudzenia samodzielności ucznia, co uważał za cel i koronę wychowania, a co nieraz ściągało niezadowolenie wizytatorów szkolnych. Rewolucja listopadowa przeniosła 24-letniego profesora w inną dziedzinę działalności, a następstwa jej zmusiły go do rzucenia kraju rodzinnego. Udaje się tedy do Niemiec, słucha wykładów w Królewcu, Jenie, Heidelbergu i Fryburgu, gdzie w r. 1836 otrzymuje stopień doktora filozofji, a wkrótce zostaje docentem. Jak cała młodzież ówczesna przejmuje się filozofją Hegla i w jego duchu pisze pierwsze swe prace niemieckie, stopniowo jednak odstępuje od niewolniczego naśladowania mistrza i dąży do wytworzenia własnego systemu, wolnego od jednostronności zapalonych heglistów. Były to czasy, gdy w Warszawie po r. 1831 na polu literackim zapanowała posucha, gdy w Galicji życie umysłowe drzemało jeszcze, gdy najznakomitsi poeci żyli, działali i pisali na emigracji. Dzielnicą polską, w której około roku 1840 warunki zdawały się więcej sprzyjać rozwojowi życia umysłowego, było Poznańskie; tam zwłaszcza dzięki pracom rówieśnika Trentowskiego, Karola Libelta, objawia się dążność do podniesienia oświaty i nauki. Karol Libelt pierwszy zwrócił uwagę ziomków na pisma filozoficzne Trentowskiego, podniósł ich znaczenie, lecz wyraził żal, że tak zdolny pisarz pisze po niemiecku. To przemówienie szczere poskutkowało więcej, niż wszystkie pociski złośliwe, których mu z tego powodu nie szczędzono: Trentowski od r. 1841 pisze wyłącznie po polsku i dzieła swe wydaje w Poznaniu. Jeżeli pominiemy artykuły w czasopismach, to najpierwszą pracą jego w języku ojczy-

stym była właściwie *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej* (Poznań 1842), opatrzona wymowną dedykacją:

Ukochanej
Matce Ojczyźnie
poświęca
dzieło to
jeden z wiernych jej synów.

Sam ten fakt jest już znaczący. W języku obcym dla cudzoziemców pisał autor o przedmiotach abstrakcyjnych, by sobie imię wyrobić śród tych, z któremi związały go warunki życia i pracy; lecz gdy serce jego do głębi poruszono, gdy pomówiono go o brak uczuć narodowych, gdy uczuł żywsze drgnienie miłości ku tej matce, którą opuścił—jakiż jej dar przysyła z oddali? Oto naukę wychowania, w którym widział przyszłość i odrodzenie narodu, naukę wychowania, pojętą szerzej niż ją dotąd pojmowano, wyłożoną obszerniej, niż ją ktokolwiek w Polsce przed nim lub po nim wyłożył. Mieliśmy już, co prawda, przed Trentowskim dzieła pedagogiczne wielkiej wartości; tradycja Komisji Edukacyjnej świeżo jeszcze niejedną rzecz dobrą jego czasom przekazała; mieliśmy i po nim książki pedagogiczne, na które się dziś chętniej powołujemy, niż na przestarzałą już „Chowannę“; ale nie mieliśmy *całkowitej pedagogiki czterotomowej*. Nasi autorzy pedagogiczni, od XVI-go wieku aż do dni dzisiejszych, wszyscy przejawiają dwie dążności: bądź zatapiają się w szczegółach i tworzą dobre monografje różnych działów pedagogiki, bądź usiłują wiedzę popularyzować i tworzą różne praktyczne przewodniki i poradniki dla mniej wykształconych wychowawców. Trentowski stanowi jedyny dotąd wyjątek: stara się objąć całość, przedstawić ją systematycznie, a zarazem gruntownie t. j. naukowo i wyczerpująco. Z dziełem jego możemy i musimy się dziś nie zgadzać w wielu szcze-

gółach, ale plan jego i opracowanie są dziś jeszcze niedościgłym wzorem: Trentowski dał system pedagogiki, będący ostatnim wyrazem postępu w r. 1842, a gdzież jest u nas dzieło oryginalne, zawierające w sobie *wszystko*, co w zakresie pedagogiki wiemy na początku XX-go stulecia? Ale rozpatrzmy bliżej jego książkę. W przedsłowiu, po zaznaczeniu ważności przedmiotu, autor podaje krótki wykład swej filozofji i używanych przez niego terminów, aby się z czytelnikiem porozumieć co do wyrazów, z któremi się później co krok spotyka; później we wstępie zastanawia się nad treścią pedagogiki, która jest według niego umiejętnością „wychowania, nauki i oświaty," następnie określa cel wychowania i wyjaśnia podział swego dzieła. Celem wychowania jest według Trentowskiego wytworzenie *człowieka rzeczywistego*, t. j. realnego i idealnego zarazem, środkiem do tego celu— pobudzenie w wychowańcu wszystkich jego sił i zdolności do działania, czyli, jak się wyraża zgodnie z duchem swej spekulacyjnej, idealistycznej filozofji—„bóstwo człowiecze *in potentia* zamienić w bóstwo *in actu*, wieść je nie do pożytku, ani do szlachetności jedynie, lecz do obojga razem, czyli do dobrego równie w celu jak w środku." W przeciwieństwie do tych, którzy naturę ludzką uważali za złą i skażoną i nakazywali wychowaniu przedewszystkim złe popędy poskramiać i tępić bez litości, Trentowski uważa *zło* tylko za dobro ograniczone, zepsute, wypaczone, stąd jego wiara, iż w każdym dziecięciu tkwią zarodki wszelkiego dobra, stąd głębokie poszanowanie dla indywidualności dziecka, dla sił w nim drzemiących, które nie tłumić, lecz raczej budzić do działania powinien wychowawca. To stanowisko, pomimo całej spekulacji heglowskiej, rozwijanej w trójkąt (twierdzenie, przeczenie i skojarzenie), czyni Trentowskiego

bardzo nam bliskim, bardzo nowożytnym, a niejedno jego zdanie nie traci na wartości nawet wobec zdań Heleny Key. Z tego poglądu wynika też i jego podział pedagogiki. Trentowskiemu już nie wystarcza podział pospolity na wychowanie fizyczne, moralne i umysłowe; on zwraca uwagę, że pierwszym przedmiotem pedagogiki jest: *dziecko*, a jego znajomość—podstawą wychowania; stąd pierwsza część pedagogiki, to nauka o wychowańcu czyli *nepiodyka*, której ostatecznym celem określić zasady wychowania; w drugiej części uwagę jego zajmuje nauczyciel, nauka i jej metoda czyli nauczanie; ta część nosi nazwę *dydaktyki* i dotyczy przeważnie okresu szkolnego, gdy poprzednia więcej się zajmowała dzieckiem w wieku przedszkolnym; wreszcie połączenie wychowania i nauki stanowi oświatę, a dzieje oświaty w jej dziejowym przebiegu są wskazówką dla jej przyszłości, stąd trzecią część stanowi *epika* t. j. historja wychowania. W opracowaniu pierwszej części autor opiera się na psychologji, zaczynając zawsze od charakterystyki danej władzy czy zdolności, a później przechodzi do wskazówek, jak ją pielęgnować należy—nie pominął tu zresztą i wychowania fizycznego, poświęcając osobny rozdział pielęgnowania ciała.

Na psychologję autora dziś się już nie godzimy, w radach praktycznych przy całej swej bystrości hołduje pospolitym przesądom swego czasu, ale mimo wszystko znajdujemy tu całe stronice, które i dziś warto odczytywać, np. o kształceniu zmysłów i spostrzegawczości, gdzie słusznie zwraca uwagę na znaczenie przedmiotów najbliższego otoczenia w rozwoju umysłowym dziecka, na szkodliwość jednoczesnego pokazywania dzieciom zbyt wielu przedmiotów, które oglądają li tylko powierzchownie, na właściwe znaczenie obrazków i na mnóstwo innych szczegółów, tak ważnych

a dotyczących nauczania przedszkolnego. Toż samo można powiedzieć o jednym z dalszych rozdziałów, poświęconym uwadze. Mówiąc o pamięci, zwraca uwagę na różne okoliczności, ułatwiające pamiętanie (nowość, zainteresowanie do przedmiotu i t. p.) lub powodujące zapominanie; do tych ostatnich słusznie zalicza *obawę* i ze szczerym przekonaniem (już bez heglowskiej spekulacji!) prawi: „Wszakże nawet zbrodniarzowi każe prawo zdejmować z rąk i nóg kajdany, przypuszczając go do spowiedzi lub też do sądowego posłuchania! A przecież niejeden nauczyciel grozi biednemu dziecku, mającemu pamięć tępą, rózgą lub kozą, zapominając o tym, iż przerażona dusza o niczym myśleć nie może, wyjąwszy o mieczu nad nią wiszącym, iż wówczas nie zadane deklamacje, ale rózga i koza koroną swą cierniową zatrudniać ją będą.“ Nie lekceważąc pamięci, uważa ją za bierną tylko czynność umysłu, za gromadzenie materjałów bez świadomego wyboru; występuje więc przeciw wyłącznej uprawie pamięci, lecz każe narówni kształcić fantazję czyli *um*, jak stale się wyraża, i *rozsądek*—to ostatnie czynić należy, pobudzając wychowańca do wydawania sądów w różnych okolicznościach życia codziennego i przy nauce wszystkich prawie przedmiotów. I tutaj upomina się wielokrotnie o samodzielność wychowańca. „Tylko nie wezwyczajaj wychowańca twego do wiernego powtarzania zdań i sądów twoich, jak to prawie zawsze się w prywatnym i publicznym wychowaniu zdarza; bo nie małpę twoją, nie obraz i podobieństwo siebie samego, ale oryginalne bóstwo masz wychować! O, nie wkładaj świeżemu, prosto z nieba wywędrowanemu silnemu duchowi pęt na jego lotne skrzydła; bo on może te pęta raz na zawsze zatrzymać i z orła przemieni się w strusia. Kształć i prostuj jego rozsądek, wystawiając przeciw jego wyrokom two-

je *wątpliwości, inne przekonanie, inny sposób rzeczy widzenia*, ale nie przez twą *dogmatyczną naukę*. Czynność ducha rośnie własnym ruchem! Jeżeli mu wszystko naprzód, jak krukowi piosnkę, gwizdać będziesz, to nie wykształcisz jego rozsądku i dowiedziesz, iż tobie samemu na rozsądku zbywa.“ A dalej mówi: „Twój wychowaniec niechaj niczego na świecie nie uważa za rzecz z natury swej świętą, wyjąwszy własne i własną ducha swego czynnością drogo zdobyte przekonania. Każde echo ludzkiego ducha niechaj mu będzie rzeczą obrzydliwą; bo duch ludzki nie jest martwą, bierną i każdy głos mechanicznie odbijającą skałą. Nieomylność kościoła średniego czasu i wszelka inna nieomylność jest jedynie tak długo nieomylną, dopóki duch ludzki śpi i marzy; ona żyje ślepotą ducha i brakiem rozsądku!“ To poszanowanie samodzielności wychowańca prowadzi do pielęgnowania w nim poczucia własnej godności, czyli, jak się wyraża Trentowski, *własnego uczucia*. To go pobudza do nadzwyczaj trafnych uwag o postępowaniu z dziećmi, o rozkazach i zakazach dla ich samodzielności szkodliwych. „Kto żyje pod obuchem, jest niewolnikiem, w którym się całe piekło wszystkich występków, a szczególniej zemsty gotuje. Jeżeli chłopca twego wychowanie jest despotyczne, będzie on natychmiast despotą, skoro przestanie się lękać twego smagańca.“ W razie wykroczeń chłopców proponuje sądy koleżeńskie, przyzwyczajając ich wcześnie do sprawiedliwej oceny postępków własnych i cudzych. „Sądy te przysięgłe— mówi dalej, zamieniaj natychmiast w sejm, tę warownię wszelkiej rozumnej wolności. Niech wychowańcy sami sobie prawa nadają; ty masz być tylko sejmu tego sekretarzem i praw stróżem. Wychowaniec, który wyszedł z takiej szkoły, nauczył się być *prawom własnym* posłuszny, będzie więc umiał *pracować nad*

sobą i rządzić się *podług raz przyjętych zasad*, będzie usposobiony do stania się *człowiekiem charakteru*." Naturalnie tego rodzaju autonomję można nadać dzieciom starszym, w których rozsądek już się rozbudził; dla dzieci małych inną daje radę: „Oddalaj od nich wszystko, co im szkodliwe i czegobyś im raz zakazać musiał. Jeżeli zniewolony jesteś do jakiego rozkazu lub zakazu, przyzwyczajaj je przynajmniej, by za każdym razem zapytywały się ciebie: dlaczego? Tym sposobem zamieniać będziesz rozkaz twój lub zakaz *w przyjacielską radę i przestrogę*. Słowem, miej tu sam dla siebie następne prawo: jaźń każda, nawet niemowlęca, jest święta, ponieważ jest jednostkowym bóstwem; trzeba więc ją szanować jako bóstwo!" Zarzucićby można, że Trentowski w innych rozdziałach swej książki sam od tej zasady odstępuje, zalecając w niektórych razach surowość, a nawet karę cielesną; ale na jego usprawiedliwienie można podnieść, że nie było chyba u nas pedagoga, któryby w tej sprawie karności zawsze był z sobą w zgodzie, zarówno w teorji jak i w praktyce. Żądza władzy czyni nas zwykle w postępowaniu z dziećmi albo tyranami, nie znoszącemi opozycji, albo demagogami, pochlebiającemi najniedorzeczniejszym wybrykom dzieciarni, byle ją tylko sobie zjednać; stąd wpadamy z jednej ostateczności w drugą, a nadto, jako dzieci swego czasu, ulegamy panującym mniemaniom. Trentowski żył w czasach, gdy surowość była prawem ogólnym, pobłażanie wyjątkiem, więc oburzał się na zbytek surowości, ale nie raziło go wiele rzeczy, które dziś nas dziwią i oburzają; dzisiejsi pedagodzy znajdują się nieraz w położeniu trudniejszym: przy całym oburzeniu dla nieposzanowania indywidualności dziecięcej, obawiają się czasami t. zw. w Galicji „pajdokracji" i nieraz jeszcze sprzeczniejsze z sobą wypowiadają poglądy. Ale

ideał wychowawczy pozostać musi ten, który mamy w „Chowannie“: nie tyran, nie demagog, lecz, jeśli można się tak wyrazić, rozumny prezydent rzeczypospolitej dziecięcej, szanujący wolność każdego ze swych małoletnich poddanych, a przecież umiejący niemi pokierować, rozwiązać może tę trudną kwestję wychowawczą w praktyce. Wierny zasadzie wszechstronnego rozwoju, pragnie Trentowski w wychowańcu swym rozwijać nietylko umysł lecz i uczucie, jakkolwiek wyznacza mu rolę drugorzędną, a przytym mówi tylko o uczuciach intelektualnych—o miłości prawdy, dobra i piękna, ale mówi z zapałem godnym poety romantycznego, dalekim od pedagogów-intelektualistów, przeciwko którym w ostatnich dopiero czasach podniosła się silna reakcja. „Nauka twa ma równie do serca mówić, jak do głowy; unikaj przeto wszelkich oderwanych pojęć. Myśl czysta wyziębia uczucie; a na żagwiach uczucia staje się najmniejsza myśl płomieniem!“ Dzisiejszy zwrot ku wychowaniu estetycznemu, wywołany długim zaniedbaniem tej strony, również w Trentowskim ma poprzednika: wielbiciel Szyllera i Mickiewicza każe budzić w dzieciach poczucie piękna, zmysł do poezji, malarstwa, muzyki, każe uwzględniać estetykę w ich otoczeniu, otwierać oczy na piękno w przyrodzie. W przeciwieństwie tylko do pedagogów dzisiejszych mówi wyłącznie o biernym odczuwaniu piękności, a nic o jej wytwarzaniu; budzenie twórczych popędów dziecka uważa za rzecz przedwczesną i poniekąd szkodliwą. W kształceniu woli czyli, jak się wyraża, jaźni działającej, wypowiada myśl, że wychowanie opierać się winno na harmonijnym połączeniu surowości z łagodnością, czyli na pedagogicznej miłości. I tutaj właśnie, mówiąc o bezwzględnym posłuszeństwie, a nawet o rózdze, przeczy poniekąd temu, co o kilka stronic wyżej wypowie-

dział o poszanowaniu swobody dziecka, którą gwałci wychowanie despotyczne. Prawda jednak, że do środków surowych każe się uciekać tylko w ostateczności, t. j. gdy inne nie pomagają, a posłuszeństwo łagodzić z wiekiem dziecka. „Rozkazuj dziecku, przepisuj prawa wyrostkowi, dawaj rady młodzieńcowi.“ Nagród i kar nie jest tak bezwzględnym przeciwnikiem, jak Rousseau, lecz ostrzega przed ich nadużywaniem; a zwolennikom stopni i odznaczeń w szkole warto dziś jeszcze przypomnieć słowa „Chowanny”: „Nie nagradzaj młodych gienjuszów i nie karz nieuków, bo tamci na nagrodę, a ci na karę nie zasługują. Słowik równie temu nie winien, że pięknie śpiewa, jak wrona, że tylko kracze. Tu potrzebaby Boga samego nagrodzić lub ukarać, ale też nie jest szkolnym żakiem i nie stoi pod naszą komendą.“ A tym, którzy w słowach nagany nie umieją się pomiarkować, powtórzymy zawsze za Trentowskim: „Jak w państwie, tak i w szkole ma zwać się oszczerstwem ogólne przezwisko. Niech nie wolno będzie pod berłem twoim nikomu powiedzieć: ty jesteś łgarzem, złodziejem, ale: ty skłamałeś, skradłeś! Czemu? Kto raz skłamał lub ukradł, może się jeszcze i powinien poprawić. Przezwisko więc haniebne jest w każdym razie honoru skrzywdzeniem!“—„Nie wymagaj od dzieci, aby ci rękę całowały po otrzymanej karze, bo człowiek nie jest pudlem. Niechaj cię pocałuje w rękę z własnej woli i po otrzymaniu innego rodzaju dobrodziejstwa.“ Takich zdań znaleść można więcej, lecz nie chcemy przeładowywać naszego artykułu cytatami, choć całe stronice niemal domagają się przytoczenia. Drugiej części swego dzieła, *dydaktyce* nadał Trentowski większe rozmiary, niż to pospolicie bywa; nie ograniczając się tu bowiem do zasad nauczania, zajął się kolejno: *nauczycielem* co do jego stanowiska i przymiotów, następnie nauką

i jej podziałem, a na końcu dopiero samym nauczaniem. W pierwszym rozdziale mówi o rodzicach i ochmistrzach, t. j. osobach, czynnych w nauczaniu domowym. Tutaj chłoszcze bez litości niedbalstwo rodziców, zacofanie i przesądy szlacheckie, ujawniające się w niewłaściwym traktowaniu nauczycielek i nauczycieli domowych.

Nieprzyjaciel kobiet, którym (podobnie jak Rousseau) wyznacza pośledną rolę, każąc je wychowywać jedynie do posłuszeństwa i podległości mężczyźnie, Trentowski nia wierzy w pedagogiczne zdolności matek, lecz ojcu każe być kierownikiem wychowania domowego, ale też jest bodaj pierwszym u nas pisarzem, który żąda *od ojców wykształcenia pedagogicznego.* „Od ojca więcej wykształconego—powiada—wymaga ludzkość, ażeby przeczytał najsławniejsze pedagogiczne utwory, strawił ich naukę, zmięszał ją z krwią swoją i przyszedł za jej pomocą, jeżeli podobna, do własnego systemu wychowania, jeżeli zaś nie, to chociaż do pewnych niezachwianych wyników i uczynił je swą ewangielją.“ Niestety, to życzenie Trentowskiego nie zostało dotąd spełnione, i jeśli niewiele dziś mamy tak wykształconych matek, to ojcowie wykształceni pedagogicznie należą do wyjątków. Podobnież i dziś nie przestarzało się życzenie, aby rodzice, biorący nauczycieli domowych, dali im możność ciągłego postępu i kształcenia się, nie wymagając od nich nadmiernej liczby godzin pracy i zaopatrując odpowiednio swą bibljotekę. „Rodzice drodzy! zaprowadzić w domu i utrzymywać naukową bibljoteczkę jest wielkim patrjotyzmem i powinnością każdego zacnego Polaka, bo to podźwignie oświatę krajową, a oświata oddali od nas mnóstwo przestarzałych przesądów i narodowych błędów. Sprawcie więc sobie i pomnożajcie od czasu do czasu tę bibljoteczkę, chociażbyście niczego z niej

nie czytali. Nauczyciele domowi czytać i rozprawiać o rzeczach przeczytanych będą, tak tedy za ich pośrednictwem i wy sami korzystać możecie! A co dzieci wasze na tym zyskają! Oprócz bibljoteczki też trzymajcie w domu waszym jakie uczone pamiętniki, jakie *pismo peryjodyczne umiejętnej treści!* Z niego dowiadywać się będą wasi ochmistrze o nowych dziełach, o dzisiejszym ruchu umysłowym. W waszym domu mają znaleźć pomoc dostateczną do należytego przygotowania się na lekcję oraz do karmienia swego ducha i utrzymania go w postępie.“ Od nauki domowej przechodzi Trentowski do pensjonatów prywatnych męskich i żeńskich, które mają dzieciom zastąpić dom rodzicielski; w rozdziale tym obok rad bardzo trafnych i innych bardzo banalnych, których już nie warto powtarzać, jest jeden szczegół bardzo ciekawy, zwłaszcza ze względu na stanowisko Trentowskiego w kwestji kobiecej. Pomimo całej zajadłości, z jaką występuje przeciw emancypacji kobiet: pomimo całej niesprawiedliwości w ocenie ich charakteru i zdolności, godnej nie człowieka postępu, jakim się w całym dziele okazuje, lecz wstecznika, Trentowski doskonale rozumie, że do dobrego wychowania dzieci koniecznym jest udział obu płci. W pensjonacie chłopców uważa za niezbędną obecność kobiet: żony i córki przełożonego, w ogólnym zaś wychowaniu dzieci uważa swobodne obcowanie chłopców i dziewcząt za korzystniejsze dla moralności, niż sztuczne ich oddzielanie. „Najdłużej utrzymasz dzieci przy niewinności t. j. obojętności na pewne stosunki z płcią drugą, wprowadzając je w obyczajne familje, mające mnóstwo drobnego dorodku, a przytym wszystkie względy dla niego, gdzie *chłopcy i dziewczęta razem się uczą, bawią i igrają.* Tu przyzwaczajają się dzieci płci obu do siebie, są ciągle z sobą, podrastają jako niewinne

baranki i nic złego nie myślą. Jeżeli dzieci ustawicznie wedle ich płci rozłączasz, myślą wówczas chłopcy o dziewczętach, a dziewczęta o chłopcach, zazdroszczą sobie wzajem pewnych przywilejów i poczuwają głębiej między sobą płciową różnicę, co rzeczą jest szkodliwą. Stosunek z sobą nawzajem zabroniony stanie się im pożądanym i okażą to widocznie za każdym razem, skoro się zbliżą do siebie. Tylko *w obcowaniu z sobą płci obojga rozwija się człowieczeństwo prawdziwe, lepszy obyczaj, uczucie szlachetniejsze, smak, a nawet cnota.* Nie ten jest dobrym, kto ucieka ciągle przed niebezpiecznym piekłem i jego syren chórem ponętnym; lecz ten, co śród hadesowych płomieni wytrwać umie, niewinności swej nie straci i żadnych śladów oparzeliny nie pokaże!" Święta prawda! lecz nie sąż te słowa, godne dzisiejszych zwolenników koedukacji, w dziwnie rażącej sprzeczności z tym, co Trentowski mówi gdzieindziej o odrębnym wychowaniu i nauczaniu dziewcząt?!...

Przechodząc do nauczycieli szkół publicznych, Trentowski wymaga od nich ciągłej pieczy nad sobą, doskonalenia się w zawodzie, wyraża życzenie, aby każdy nauczyciel-specjalista starał się o napisanie podręcznika z zakresu swej specjalności, lecz nie kompilacji, ale rzeczy oryginalnej, dowodzącej pracy dla postępu wiedzy; zaleca także dobre stosunki koleżeńskie nauczycieli, wykładających w tej samej szkole, z których żadnemu nie wolno osłabiać powagi innych; między innemi powiada: „Ksiądz prefekt, który zazwyczaj daje w szkołach lekcje religji i moralności, niechaj nie chodzi po uczniach klas różnych i nie przegląda tajemnic ich kajetów, chcąc się przekonać, czy nauczyciel jaki, zwłaszcza historję powszechną wykładający, nie podyktował czego przeciw papieżowi lub duchowieństwu, bo czyn takowy nie zgadza się ani z re-

ligją, ani z moralnością, zasługuje na sromotę, psuje młodzież i niszczy harmonję w koleżeńskim pożyciu.“ Czyżby jakie doświadczenie osobiste podyktowało naszemu autorowi taką uwagę?... Nie ograniczając się zresztą do szkół średnich, poświęca osobne rozdziały szkołom elementarnym wiejskim i miejskim, a także szkołom wyższym, t. j. uniwersytetom, a raczej ich profesorom. Charakter klasowy szkoły jest tu utrzymany jako rzecz naturalna, ale w rozdziale o szkołach wiejskich brzmi gorąca nuta współczucia dla doli pańszczyźnianego chłopa i kilkakrotnie powtarza się refren: „Dopóki chłopek polski nie ma własności, ani podobna myśleć o jego ucywilizowaniu i zaprowadzeniu wiejskich szkółek.“ Czuł więc już Trentowski, że pewne reformy pedagogiczne są niemożliwe bez odpowiednich reform społecznych. Druga część dydaktyki zawiera właściwie klasyfikację wiedzy i ma dość luźny związek z całością, ale Trentowski uważał ją za niezbędną zarówno dla nauczycieli, jak dla młodzieży, która sama kształcić się zechce. Trzecia wreszcie zawiera zasady nauczania, podane zwięźlej, niż zasady wychowania, ale dość wyczerpująco właśnie dlatego, że doskonale uwydatnia związek nauczania z wychowaniem, jako części szczególnej ogólnego działu, jako czynności, opartej na poznaniu ucznia, które osiągnięto już w nepiodyce. Obok ogólnych zasad dydaktycznych zastanawia się nad nauczaniem oddzielnych przedmiotów, obszernie mówi o nauce czytania, opisując wszystkie metody używane i podając własną. Jestto *metoda doraźnego czytania*, którą dziś znamy wszyscy, gdyż po Trentowskim udoskonalił ją Estkowski, a później, nie znając może dzieł poprzedników, Konrad Prószyński w nauczaniu ludu upowszechnił. Zgodzimy się więc na nazwę, proponowaną przez Tren-

towskiego, że to jest *metoda polska.* Naukę pisania każe, równie jak pedagodzy dzisiejsi, poprzedzać ćwiczeniem ręki w rysunku. Najbardziej jednak nowożytnym t. j. do dzisiejszego naszego stanowiska zbliżonym jest w sprawie ćwiczeń stylistycznych. Tu znajdziemy takie uwagi i rady praktyczne: „Nie wymagaj nigdy, aby uczniowie o rzeczach takich pisali, których nie znają dobrze. Nawet ich interes szczególny ku temu lub owemu przedmiotowi miej na względzie. Rozmawiaj z niemi o czym i przejdź umyślnie w dysputę. Widząc ich w ogniu, daj im pióro do ręki, a napiszą ci ćwiczenie porządnie i z uczuciem.“ „Ile podobna, mają pisać uczniowie z własnej głowy i wyrażać oryginalnie swe myśli. Jeżeli im treść naprzód rozpowiadasz, powtarzać będą ślepo twe słowa na piśmie i wdrożą się raz na zawsze, a przynajmniej na długo, *do papuziej autorskości.*“ „Nauczyciel ma poprawiać ćwiczenia pilnie, ale nie ze stanowiska własnej jaźni i dzielności. Niech przenosi się w duszę chłopca i tak styl jego polepsza, jakby ten sam za rok jeden lub lat dwa pracę swą udoskonalić był zdolnym.“ Ostatnia część „Chowanny“ p. t. *epika* jest pierwszą w języku polskim historją pedagogiki. Tutaj Trentowski daje obraz wychowania w jego dziejowym rozwoju, zastanawia się więc nad wychowaniem u ludów starożytnych, w wiekach średnich i w czasach nowszych, charakteryzuje szkoły i ważniejszych pedagogów z każdej epoki. Związek tej części historycznej z poprzedniemi wyjaśnia panującą wówczas w pedagogice ideją, że życie dziecka jest niejako skrótem rozwoju człowieka, w historji więc wychowania widzi wskazówki do postępowania z dzieckiem w różnych okresach życia: starożytność jest wzorem dla dzieci do lat 10 lub 12, wieki średnie dla podrostków szkolnych, czasy nowożytne dla młodzieży uniwersyteckiej. Mnóstwo

tu analogji trafnych i dowcipnych, zdarzają się i uwagi bardzo głębokie, ale dużo i porównań naciąganych, a niekiedy sprzeczności, np. gdy po scharakteryzowaniu ciemnoty wieków średnich, znajduje w nich jednak wzory dla wychowania nowoczesnego. Przy historji wychowania w Polsce, Trentowski z wielką stanowczością, energją, a nawet zaciętością występuje przeciwko prądom reakcyjnym, z zapałem woła o światło, o postęp, a wreszcie, przewidując, że i „Chowanna" nie ujdzie losu wszystkich dzieł podobnych, mówi: „Biedna Chowanno idziesz w kraj gorąco od nas ukochany, ale w kraj, gdzie duch postępu dopiero pacholęciem, zatym daleki bardzo od pełnoletności! Opiekunowie tego pacholęcia obrócą się przeciw tobie, i każdy krok nowy będziesz musiała ciężko okupić. Zwycięży stronnictwo jezuickie, głos twój umilknie, nasze oczekiwania i nadzieje pokażą się płonnemi. Lecz przyszłość głos swój kiedyś podniesie! My dopełniliśmy obowiązku, który na nas włożyła filozofja, ojczyzna i rzetelna miłość prawdy. Teraz święć się wola Twa, Panie!"

Jakież byly losy tej oryginalnej książki, na którą zaledwie pobieżnie rzuciliśmy okiem? Autor nie mógł się skarżyć na obojętność; cała młodzież pełna zapału czytała go z uwielbieniem, przebaczając mu nawet wycieczki przeciwko zapalonym demokratom; czytały go również entuzjastki, te pierwsze u nas szermierki praw ludzkich kobiety, pomimo że „ojciec Bronisław" jak go nazywano, okazał się tych praw przeciwnikiem; Siemieński wydał wkrótce pedagogję, która była streszczeniem i kompilacją „Chowanny." Krytyka tylko odezwała się inaczej, nie oceniając wartości pedagogicznej książki, tylko głosząc autora panteistą, dysydentem, burzycielem świętości narodowych. Po roku

1848, zwanym „wiosną ludów,“ nastąpiły czasy zupełnej reakcji. Trentowski po napisaniu dzieł kilku, nic drukiem nie ogłaszał, pracując w cichości tylko nad większym dziełem p. t. *Panteon wiedzy ludzkiej*, które wyszło dopiero w lat kilka po jego śmierci. Zmarł w roku 1862. W ostatnich latach życia gorzko odczuwał panującą reakcję i nawet w r. 1861 nie mógł powstrzymać skargi. „Coraz okropniejsze położenie kraju, zwrot Europy całej na piekielne manowce stare, muzułmanizm chrześcijański w zażartej walce z oświatą chrześcijańską... wszystko to zarazem przyprawiło mnie o dziesięcioletnią niemoc. Rzucono klątwę na filozofję, poniewierano rozum ludzki i umiejętność niepodległą... potwarzono, a nawet prześladowano uprawiaczów i przyjaciół światła. Głos swobodniejszy i słowem oświecić kraj chcący, nie znalazły przyjęcia w czasopismach. Potrzeba mi było wyczekiwać przyszłości lepszej, albowiem dla chwil barwy takowej pracować i pisać nie warto.“

Ale słusznie powiedział w „Chowannie,“ że „przyszłość kiedyś głos podniesie.“ Dziś w setną rocznicę urodzin autora „Chowanny,“ czas oddać mu sprawiedliwość, teraz gdy szkołę polską na nowe pragniemy pchnąć tory i całego doświadczenia przeszłości użyć dla naszych dalszych celów, czas pilniej wczytywać się w dzieło Trentowskiego, jako jednego z klasyków naszej pedagogiki; jego spekulacja filozoficzna już się przeżyła, psychologji odeń uczyć się nie będziemy, lecz zasadnicze jego postulaty pedagogiczne i trafne wskazówki dla praktyki przy dalszej pracy posłużą nam za drogowskaz. Oddajmy mu więc hołd, jakiego pragnął, przez umiłowanie postępu, który tak miłował, przez cześć dla słów, które wypowiedział: „Ja żądam nie duchowych jeńców nowej szkoły, lecz zdol-

nych uczniów z szerokiego świata, którzyby ją przyjęli, a zamieniwszy w krew i soki własne, nadali jej ulepszenia lub wyższego przeobrażenia piętno; którzyby stanąwszy na ramionach mistrza, widzieli i szli nierównie dalej od niego.“

Aniela Szycówna.

Strach jako czynnik wychowawczy.

Doczekaliśmy się wreszcie zwrotu upragnionego w dziedzinie wychowania: nietylko już pedagodzy, lecz nawet laicy występują otwarcie przeciwko systemowi kar, stosowanych dotychczas z całą zapamiętałością do dzieci zarówno w szkole, jak w domu. I chyba tylko jeszcze wychowawcy z „łaski boskiej,“ w rodzaju ks. A. Brykczyńskiego, ośmielają się dąć jawnie w stare dudy na nutę: „Różdżką Duch św. dziateczki bić radzi, różdżka bynajmniej zdrowiu nie zawadzi.“ Nawet w zakładach poprawczych dla małoletnich nie może już teraz plenić się z takim powodzeniem, jak dawniej system wychowawczy, oparty na pięści, kiju i rózgach, bo zwolennicy starego porządku zostali postawieni w piśmiennictwie pod pręgierz opinji publicznej i nie zdołali nic powiedzieć na swe usprawiedliwienie.

Wobec tych reform, którym można życzyć tego samego, czego Mickiewicz pragnął dla swych tworów duchowych, by „się dostały pod strzechy,“ czas jest rozpatrzeć to pytanie z punktu widzenia psychologicznego, najmniej poruszanego dotychczas.

Zatrzymamy się dziś na jednym tylko punkcie, na strachu wobec kary, pozostawiając na inną pogadankę następstwa psychologiczne jej wykonania.

Mamy tu do rozpatrzenia dwa momenty: 1) świa-

domość wychowańca, że istnieje pewien system kar, i 2) stan jego duchowy, gdy na tę karę zasłużył i ma jej podlegać.

Świadomość istnienia pewnego systemu kar oddziaływa na wychowańców rozmaicie, zależnie od ich rozwoju umysłowego i moralnego. Natury wrażliwsze, z bardziej rozwiniętym poczuciem swej osobowości i godności, wyłączają wprost możność podlegania karze, uważając ją za hańbę, niezależnie od jej rodzaju. Do dziś dnia pamiętam, jakie snuły mi się myśli po głowie, gdym dostał się poraz pierwszy do kąta w obliczu całej klasy za dwa kleksy w kajecie do kaligrafji: nie mogłem się utulić od płaczu i pocieszałem się nadzieją, że po godzinnym staniu rozwinie się może u mnie... paraliż nóg, a wtedy nauczyciel będzie miał za swoje! Ale godzina minęła, minęło i przykre zmęczenie, a nogi były zdrowe; jednak pozostał na długie lata żal nieukojony, niechęć i gniew w stosunku do krzywdziciela, który nie zadał sobie nawet trudu zbadania, kto zrobił kleksy w kajecie.

A jednak nie było dnia, żeby przynajmniej kilku kolegów nie podlegało nietylko tej karze łagodnej, lecz nawet takim, jak zamknięcie w „kozie," przymusowe przepisywanie i uczenie się na pamięć, lub nieraz—chłosta, pozostawienie na rok drugi w klasie, nawet usunięcie ze szkół z „biletem wilczym." Można było się oswoić z tym systemem, który większość kolegów uważała za swego rodzaju taksę, podług której można było zawczasu ocenić, czy gra warta stawki. I w rzeczy samej tak właśnie rozumowała znaczna większość rówieśników, imając do rąk jeszcze jedno atu: „a może się uda, może się nie wyda?" Bo i co za radość, co za powód do uznania za bohatera wobec całej klasy, gdy się udało trafić znienawidzonego „belfra" strzałą

papierową, zmaczaną w atramencie, która pozostawiała piętno na jego obliczu lub bieliźnie! Wobec takiego czynu bladła groza kary najsurowiej.

W tych więc granicach, z jednej strony pomiędzy wysokim rozwojem godności osobistej, która usuwała wszelką możność kary, a z drugiej—obojętnością zupełną na nią, w myśl przysłowia: „nie taki straszny djabeł, jak go malują,“ w tych granicach układał się stosunek wychowańca do jego kierowników. Nie tu miejsce na omawianie stanu duchowego dziecka, znieczulonego na kary; jednak należy zauważyć, że ciągła styczność z niemi prowadzi często do tego wyniku ujemnego, który jest między innemi wyrazem utraty godności. Chodzi mi głównie o tę mniejszość, ulegającą pewnym wymaganiom, narzuconym pod grozą kary. Jaki jest ich stan duchowy?

Wychowanie powinno zmierzać do wyrobienia w dzieciach samodzielności (czyli umiejętności szybkiego wyboru dróg najwłaściwszych) i pewnego nawyku (automatyzmu) w zjawiskach powszednich. Znaczy to, że główne pytanie polega na świadomości celu, który powinien zostać osiągnięty, i dróg prowadzących do niego niezawodnie. Jeżeli zasługuje na to, by do niego zmierzano, musi być wzbudzony w umyśle tego, kto się ma mu poddać, nastrój dodatni, pewne zaciekawienie, zajęcie, dążność, pożądanie. Gdy chcemy np., żeby dziecko poszło do ogrodu, w jego umyśle musi powstać nastrój zadowolenia, że to się ma stać. W razie przeciwnym byłby to tylko przymus. Znajomość dróg, prowadzących do tego celu, zdobywa dziecko stopniowo, dzięki swym kierownikom, a to wkłada na nich obowiązek, żeby wskazywali drogi najprostsze, najmniej nużące, niezawodne. Gdyby np. wychowawca wzbudził w dziecku chęć pójścia do ogrodu, a zaprowadził je na targ, lub procesję, albo

tylko przeszedł przez ogród, mając w tym swój cel osobisty, to naraziłby się na utratę zaufania dziecka, które zaczęłoby szukać samo dróg, wiodących do umiłowanego celu.

Poza temi dwiema wymogami psychologji, prowadzącemi do czynu samodzielnego, niema i nie może być miejsca dla innego czynnika. Dla tego też przymus do czynu stanowi zabicie samodzielności, czyli spaczenie zadania zasadniczego wychowania. Cel, nieopromieniony nastrojem pożądania go, staje się nienawistnym; droga, narzucona gwałtem, jest uciążliwa i nużąca; a sam przymus—to źródło utrapień, niedoli i niechęci do wychowawcy.

Jeżeli uwzględnić, że strach, obawa kary, stanowi jedną z najcięższych postaci przymusu, to łatwo zrozumieć, co się dzieje w duszy dziecka, które ulega tej wiwisekcji. Już samo zakłócenie skojarzenia logicznego mechanizmu czynu musi zrodzić twór ułomny, potworny. Ale jednostka żywa nie może pogodzić się z takim spaczeniem jej twórczości, więc przemianowuje szybko wartości, przystosowując je do mechanizmu wrodzonego. Dla tego też celem czynu staje się nie osiągnięcie zamiaru umiłowanego, lecz dogodzenie wymaganiom wychowawcy, resp. — uniknięcie kary; a drogą do celu—nie skojarzenie najprostszych działań, lecz uległość ślepa wobec kierownika. Znaczy to, że wychowaniec zajmuje się nie przedmiotem narzuconym, z którym go nic nie łączy, lecz staje się automatem, wykonywającym mechanicznie czynności nakazane lub powstrzymującym się od zakazanych.

Oto np. dziecko ma nakązaną sobie naukę pod grozą złego stopnia, z którym kojarzą się kary: zatrzymania w klasie, prześladowania przez otoczenie i t. p. Są to dość silne sugestje, żeby zniechęcić je do nauki, którą zaczyna ono traktować jako zło ko-

nieczne i stara się zmniejszyć o ile możności związane z nim cierpienia. W ten sposób wiedza dziecka staje się poniekąd przetworem ubocznym (Nebenprodukt) strachu, podobnież bezwartościowym, jest np. benzyna przy wytwarzaniu nafty, lub wywar przy pędzeniu wódki. Stwierdzamy to istotnie na każdym kroku: dziecko uległe myśli jedynie o najprędszym wydostaniu się z pod kierunku narzuconego, kiedy będzie mogło wyznać z całą szczerością, że—nienawidzi nauki.

Wychowanie, oparte na strachu, jest właściwie tylko tresurą, która może coprawda dać tak zdumiewające wyniki, że gawiedź jarmarczna postawi je w rzędzie cudów, narówni z umiejącym liczyć koniem lub z tańczącym psem, jednak dla pracy twórczej, dla samodzielności życiowej są takie osobniki najczęściej stracone, bo grunt ich duchowy jest wyjałowiony, a równowaga nerwowa zachwiana. I jakże może być inaczej, jeżeli uwaga wychowańca była zawsze zwrócona przedewszystkim w kierunku uniknięcia możliwej, a niepożądanej kary.

Toteż wynik ostateczny tego systemu wychowawczego sprowadza się do przeobrażenia wychowańca na jednostkę bierną, która może działać bardzo poprawnie w granicach nawyku, czyli automatycznie, lecz niezdatna jest do samodzielności. Znać jezuici zdawali sobie dobrze sprawę z tych zjawisk psychologji, skoro wdrożyli nasze społeczeństwo do systemu wychowawczego, opartego na strachu, z takim powodzeniem, że do dziś dnia jest on stosowany powszechnie ku wielkiej radości duchowieństwa i wstecznictwa wszelkich odcieni i ku wyraźnej krzywdzie całego społeczeństwa. Te bierne masy, nie pojmujące nawet swoich własnych potrzeb, nie umiejące sformułować własnych wymagań, powolne każdemu krzyka-

czowi, zdolnemu wzbudzić w nich najpłytsze nastroje, jako to: szowinizm, fanatyzm, nienawiść, zawiść, — to są wytwory w znacznej mierze systemu kar, stosowanego w dziale wychowania.

Przechodzimy do drugiego pytania: jaki jest stan duchowy wychowańca, mającego podlec karze?

System kar, wytwarzający strach, że tak powiem, potencjalny, zmierza do wyrobienia uległości bezwzględnej. Inaczej ma się rzecz ze strachem wobec kary poszczególnej, który nazwałbym — kinetycznym. Coprawda i tu występuje na pierwszy plan osobowość dziecka wraz z jej doświadczeniem uprzednim; jednak dzieci, nawet najbardziej obyte z karami, poddają się im niechętnie, ustępując właściwie wobec przemocy. Zaznacza się to najwyraźniej tam, gdzie wychowawca załatwia się na sposób sądu polowego ze skazańcem, nie rozważywszy istoty wykroczenia. Wchodzą tu coprawda w grę prócz strachu jeszcze inne czynniki psychologiczne, zwłaszcza gdy dziecko uświadamia sobie, że mu się dzieje krzywda; jednak strach, szczególniej wobec nieznanej kary, oddziaływa najsilniej. Jest to bardzo przykre odczuwanie własnej bezsilności, swego nicestwa, które musi zdać się na łaskę i niełaskę władcy. Taki nastrój iście niewolniczy jest tym przykrzejszy, gdy kara zostaje wymierzona nie doraźnie, lecz w terminie określonym. Okres oczekiwania prowadzi do takiego zakłócenia równowagi umysłowej, że dziecko zdobywa się nieraz na krok bardzo ryzykowny, pociągający za sobą straszniejsze następstwa, niż kara najsurowsza. Znane są przecież samobójstwa dzieci, wywołane przez te czynniki, a ucieczki ich z domu lub szkoły z narażeniem na włóczęgostwo, nędzę i braki ciężkie, spotyka się również niezbyt rzadko.

Rozumie się, że na taki krok stanowczy zdoby-

wają się tylko jednostki poszczególne; jednak sam fakt, że przypadki takie się zdarzają, wskazuje, że podobne zjawiska duchowe, choćby o mniejszym napięciu muszą zachodzić w bardzo wielu przypadkach. Ma to miejsce istotnie i sprowadza wielkie zakłócenie równowagi psychiczno-nerwowej. Wyraża się ono w szeregu zboczeń w sferze moralnej, z pośród których pomówię tu o paru najważniejszych.

Na pierwszym miejscu stawiam kłamstwo, jako chęć świadomą uniknięcia lub przynajmniej zmniejszenie kary. Rzec śmiało można, że strach jest najepszą szkołą kłamstwa w rozmaitych jego postaciach. Zwłaszcza powodzenie jego jednorazowe lub częstsze usposabia do chwytania się tej deski zbawienia w przypadkach gwałtownych, a potym i wszędzie, gdzie się chce dopiąć pewnego celu. Jedna z postaci kłamstwa, najniższa pod względem moralnym, polega na zwalaniu odpowiedzialności z siebie na innych. Jest to objaw tak dalece przeciwspołeczny, że dla niego jednego należałoby wykreślić strach z liczby czynników wychowawczych.

Drugie następstwo ujemne strachu wobec kary, to ta wysławiana, zalecana, „przebijająca niebo“ pokora i dążność do wzbudzenia litości we władcy, którego nie można odeprzeć ani powstrzymać na innej drodze od wykonania wyroku. Zapewne kult strasznego, potężnego, mściwego boga, który żąda, żeby człowiek korzył się w pyle przed jego obliczem, jest szczepiony jednocześnie w duszach dziecięcych; więc narzuca im tę postać władzy, jako porządek odwieczny; ale duchowość dziecka, z której nie została jeszcze wyrwana jego osobowość wraz z godnością osobistą, protestuje przeciwko temu gwałtowi. A jednak strach żąda i takiego całopalenia i często niestety je zdobywa! Za cenę nadziei, że może się uda uniknąć

kary, skazany zapomina, że winien był wznosić zawsze czoło wysoko, nawet wtedy, gdy cierpi zasłużenie za swe winy, lecz że mu nie wolno wchodzić w kompromis z własnym sumieniem, ani poniżać się do błagania o litość. Wszak człowiek, pozbawiony godności osobistej, jest potencjalnie nędznikiem, czyli gotów jest zawsze spełnić wykroczenie, jeśli ma ono widoki powodzenia.

Trzecie zboczenie w sferze moralnej wobec obawy kary, to cała gama odczuwań posępnych, począwszy od gniewu bezsilnego, a kończąc na nienawiści, żądzy zemsty, której ukojenie i nasycenie staje się przedmiotem pożądań najskrytszych, najgorętszych, przez co strąca młodą latorośl do poziomu, na którym dążność do gwałtu i wykroczeń jest opromieniona najjaskrawszemi blaskami. I chociaż czas-władca pozwala zapomnieć o zemstach poprzysiężonych, jednak metoda postępowania przyjmuje się tak doskonale, że wychowaniec stosuje ją później, jako środek niezawodny, do własnych dzieci.

* *
*

Podstawy, na jakich strach został użyty jako czynnik wychowawczy, sięgają do podwalin naszej kultury. Prawo pięści, przystosowane do rozmaitych czynników rozwoju, było tu rdzeniem, koło którego rozkrzewiły się liczne rozrosty, tak potężne niekiedy, jak antropomorficzne urządzenia pozaziemskie, lub celowe paczenie duchowości wychowańców przez mistrzów w rodzaju jezuitów.

Uwzględniając powyższe przesłanki, poruszałem przed rokiem na jednym z wieców wychowawczych

pytanie „o strachu w etyce.“ Przemówienie me kończę odpowiedzią na pytanie:

„Co to jest strach?“

„Jest to drogowskaz, że nie wolno iść po innej drodze, niż ta, która została wytknięta, wydeptana. I nikt nie pyta: kto ją wytknął? czy był nieomylny? czy wybrał najlepszą, jedyną? czy ona prowadzi człowieka do szczęśliwości rzeczywistej, czy na trzęsawiska złudzeń i urojeń...“

„Strach jestto przeciwstawienie porywów duszy przymusowi narzuconemu, który roznieca walkę tam, gdzie winien być spokój, a wytwarza cmentarzysko ciszy, gdzie winno wrzeć życie. I nikt nie pyta: czemuś nie poszedł za głosem przyrody? czemuś zaparł się myśli ludzkiej?“

„Strach jest to brzemię, które ciąży na duszy, każąc jej udawać, grać rolę, kłamać, zapierać się siebie samej. I nikt nie pyta: czemu prawda jest zdeptana? czemu milczą usta, gdy woła dusza głosem zdławionym? czemu, gdy oczy błyskają promieniami radości, czoło pali się rumieńcem wstydu?“

„Strach jest to kamień grobowy, który więzi dusze tych ciał, które chodzą jeszcze żywe po świecie. I nikt nie pyta: czemu zamarły w bierności? czemu wyrzekły się poznania? czemu zaniechały doskonalenia, które winno je było zbliżyć do pierwowzorów dobra i piękna?“

Czy te koleje wyjeżdżone, na których zapadają po osi koła podróżnych, stanowią szlak niezawodny moralności? Życie powiada: nie! Nie: bo długie wieki dziejów ludzkich dowiodły, że moralność, oparta na strachu wobec kar doczesnych, czy pozagrobowych, nie dała człowiekowi takich podstaw działania, dzięki którym i jemu byłoby dobrze między ludźmi i im— dobrze z nim.

Dla tego to umysł niezależny orzeka, że moralność, oparta na strachu, nie jest moralnością, lecz niewolą, która zabija najszlachetniejsze porywy duszy ludzkiej, robiąc z niej bierną, uległą, pokorną służebnicę obcej, niezrozumiałej, narzuconej woli.

I dla tego umysł niezależny wzywa, żeby podstawą moralności zarówno w wychowaniu, jak i w życiu stało się uświadomienie; bo ono tylko odpowiada zawsze rzetelnie na pytania: dla czego? poco? jak? ono przyznaje się do niewiadomości tego, czego rozum nie obejmie; ono opiera się na zjawiskach dostępnych, sprawdzalnych, zrozumiałych i z nich wyprowadza wnioski i wskazania; ono uznaje omylność rozumu ludzkiego i dąży przez to do doskonalenia, a nie uważa siebie za doskonałość niedościgłą.

Podatek moralny i umysłowy, jaki setki pokoleń zapłaciły zwolennikom różdżki Ducha św., kija, smoły, niech przyśpieszy chwilę, gdy podstawą moralności będzie uświadomienie.

Dr. W. Miklaszewski.

Szkolnictwo żydowskie w Polsce.

II.

Momentem epokowym w dziejach oświaty żydów polskich było powołanie do życia w trzecim dziesiątku ubiegłego stulecia tak zwanej „szkoły rabinów.“

Dodatek: „tak zwanej“ jest przy określeniu tym koniecznym, bowiem ściśle specjalna nazwa szkoły bynajmniej nie odpowiadała ani jej założeniom i celom, ani tym mniej jej rezultatom. Przetrwawszy z górą lat 37 i dawszy krajowi imponująco poważną liczbę światłych i szczerze miłujących go obywateli, nie dała gminom żydowskim w Polsce ani jednego rabina. Jeden jedyny tylko z byłych uczniów pełnił w następstwie obowiązki duchownego przy rabinacie Łęczyckim. Najwybitniejsi natomiast z pośród naszych żydów lekarzy, adwokatów, literatów, nauczycieli, księgarzy, przemysłowców i kupców, z których wielu już zmarło, wielu zaś obecnie jeszcze na pożytek ogółu działa i pracuje, wyszli ze szkoły rabinów, wdzięczną na zawsze zachowawszy o niej pamięć.

Szkoła, która tak wybitną odegrała rolę w dziejach kultury i oświaty żydów polskich, a tym samem w dziejach kultury i oświaty kraju całego, zasługuje na bliższe z nią zapoznanie się, zwłaszcza, że dzisiaj, po latach 80-ciu od jej założenia, powstaje nowa podo-

bnej nazwy uczelnia we Lwowie. Czyni to podwójnie ciekawym i aktualnym rozpatrzenie programów, dążeń i organizacji obu szkół, jakkolwiek pierwsza z nich już do historji jedynie należy.

Chcąc należycie zrozumieć i ocenić doniosłość byłej warszawskiej szkoły rabinów, sięgnąć należy nasamprzód do jej gienezy.

Tłem, na którym powstała idea szkoły, było zmaganie się dążeń kulturalnych odśrodkowych, jakie pod wpływem idących z Niemiec prądów Mendelsohnowskich ujawniać zaczął w pierwszych latach zeszłego wieku światlejszy odłam społeczeństwa żydowskiego, z ogólną straszliwą społeczeństwa tego ciemnotą.

Nieliczne owe, ukulturowane już i pragnące światła dla reszty współwierców, jednostki rozumiały, że jedyną drogą do wyrwania się z pęt fanatyzmu jest stworzenie szkoły, w której—obok zbawczego kierunku wiedzy ogólnej, postępu i ducha obywatelskiego—uwzględnianoby w dostatecznej mierze wiekami uświęcone tradycje i szanowanoby z całą skrupulatnością surowe przepisy judaizmu. Bowiem od szkoły inaczej w założeniu pomyślanej odsunęłaby się masa odrazu, a tym samym cel uczelni takiej byłby w zasadzie chybiony.

Mając ważny ten wzgląd na uwadze, wypracowano już w r. 1818 i złożono do zatwierdzenia księciu Namiestnikowi projekt „Urządzenia w Warszawie szkoły głównej izraelickiej." Na razie pozostał jednak projekt ten jedynie projektem. Dopiero w r. 1826 powierzone zostało zorganizowanie Szkoły rabinów tak zwanemu Komitetowi starozakonnych. Komitet ten, na czele którego stali: Ignacy Zaleski, jako dyrektor, oraz hr. Krasiński i Stefan Witwicki, jako asesorowie, i w skład którego wchodziła Izba doradcza, złożona z najwybitniejszych ówczesnych obywateli żydów, jak:

Jakób Bergsohn, Michał Ettinger, J. I. Janasz, Salomon Posner, dr. Leopold Leo, Salomon Eiger, Ch. Halberstamm, Józef Epstein, słynny matematyk, Abraham Stern i Teodor Toeplitz, wypracowała plan ostateczny, który z małemi zmianami zyskał zatwierdzenie Komisji wyzn. relig. i ośw. publicznej.

W myśl planu tego otworzona być miała w Warszawie „Szkoła wyższa, w którejby młodzież wyznania starozakonnego sposobić się mogła na zdatnych rabinów, na nauczycieli w niższych szkołach tego wyznania oraz do rozmaitych urzędniczych w pomienionym wyznaniu posług.“

W tym celu szkoła dzielić się miała na 3 klasy, zaś ogół przedmiotów wykładu rozpadał się na dwie części: religijną i naukową. Do pierwszej należały: Biblja, Talmud, Komentarze do niego, rodzaj kodeksu, obowiązującego żydów, nauka moralna i wreszcie wymowa święta. Do drugiej: język hebrajski i polski, historja narodu polskiego, historja powszechna, gieografja, matematyka oraz wiadomości z nauk przyrodniczych.

Językiem wykładowym przedmiotów naukowych był język polski „bezwarunkowo,“ jak zaznacza plan z naciskiem, zaś co do przedmiotów religijnych, o tyle tylko, o ile wykładający te przedmioty potrafili mówić płynnie tym językiem. I w przeciwnym jednak razie nie chcieli redaktorowie planu, „ażeby wszedł w użycie żargon niemiecko-żydowski,“ lecz poleca zwracać uwagę, aby nauczyciele ci znali przynajmniej język niemiecki i poprawnie nim mówili. Nauczycielami języka polskiego, historji i matematyki mieli być „chrześcijanie“ urodzeni w tej wierze. Ten ostatni punkt nie był jednak w następstwie z całą ścisłością stosowany, bowiem po za wykładającym język polski, istotnie chrześcijaninem, reszta przedmiotów wykładu, nie

wyłączając historji i matematyki, powierzana była żydom, o ile tylko dość uzdolnieni i przygotowani z pośród nich się znaleźli.

Cały plan szkoły nosił wybitną cechę postępowości, szczerej tolerancji, uwzględnienia zadań rozumnej pedagogiki, a nadewszystko budzenia ducha obywatelskiego w uczniach.

Na pierwszym, rzecz prosta, planie stało ścisłe przestrzeganie przepisów i obrzędów religji mojżeszowej; niezależnie jednak od tego podkreślono mocno w samym założeniu szkoły konieczność rozwijania w uczniach tolerancji i poszanowania dla wyznawców wiary innej, oraz uświadamiania ich o obowiązkach względem ogółu i kraju.

Pod względem pedagogicznym stali również twórcy szkoły na wysokości zadania, zważywszy zwłaszcza epokę, w której plan został wypracowany.

Nietylko stanowczo było wykluczone i wzbronione stosowanie kar cielesnych, ale nadto wyraźnie stawia plan wymagania, aby nauczyciele obchodzili się z uczniami łagodnie i starali się oddziaływać na nich przedewszystkim dobrym przykładem. Pomyślano też o zaopatrzeniu szkoły w łaźnię na miejscu, w specjalną opiekę lekarską, a także w bibljotekę, złożoną z dzieł rabinicznych i ogólnych, „najlepszych w tym rodzaju“, jak opiewał paragraf odnośny.

Postanowiono, aby egzaminy odbywały się dwa razy do roku w obecności przełożonych i nauczycieli oraz zaproszonych osób, tak z chrześcijan jak i żydów. Z całego wogóle opracowania planu widać, że najstaranniej zapobiegano seperatyzmowi, wyodrębnianiu się, dążąc usilnie do pracy łącznej ze społeczeństwem rdzennym. Słusznie bowiem zupełnie uważali twórcy rozumnego tego planu, że sprawa ukulturowania i uobywatelenia żydów w równej mierze obcho-

dzi oba różnowyznaniowe odłamy ludności krajowej, w obu jednakim leżąc interesie.

Przy egzaminach, które składać mieli kandydaci na uczniów, pierwszeństwo przysługiwało gruntowniej posiadającym język polski. Nadto na uczniów przyjmowani byli wyłącznie tacy, których rodzice w kraju osiedli.

Uczniowie dzielili się na przychodzących (eksternów) i mieszczących się w domu szkoły (alumnów), z których 8-miu utrzymywanych zupełnie bezpłatnie i 8-miu za niewielką opłatą.

Mając na uwadze okoliczność, że wielu młodzieńców żydowskich odczuwać zaczyna potrzebę szerszej wiedzy w wieku, znacznie wykraczającym po za zwykły wiek szkolny, postanowiono przyjmować na eksternów młodzieńców aż do lat 22. Takim wolno było nawet zawierać związki małżeńskie podczas trwania lat nauki. Na alumnów natomiast nie przyjmowano uczniów przed rokiem 13-ym i po 16-tu latach.

Taką była najogólniej skreślona pierwotna organizacja szkoły, w której wykłady rozpoczęły się dnia 26-go listopada 1826 r.

Do skreślonego planu powyższego dodać winniśmy jeszcze rozkład przedmiotów wykładu na klasy, aby mieć pojęcie o kursie, jaki przechodzili uczniowie, zwłaszcza w części ogólnej. W klasie pierwszej, dwuletniej, przechodzone być musiały: oprócz przedmiotów rabinicznych, języka hebrajskiego, oraz historji żydów, część etymologiczna języka polskiego, arytmetyka oraz gieografja starożytna. W klasie drugiej, również dwuletniej, uczono z przedmiotów świeckich: historji narodu polskiego i innych, związek z tą historją mających, składni polskiej wraz z czytaniem i objaśnianiem autorów, gieografji nowożytnej, fizyki, chemji i gieometrji. W klasie trzeciej, jednorocznej, a więc w piątym roku nauki, przechodzono

z uczniami stylistykę polską wraz z praktycznemi ćwiczeniami piśmiennemi, historję i gieografję, a także nauki przyrodnicze oraz wiadomości o prawie obowiązującym i administracji.

Po za językiem hebrajskim i polskim uczono rosyjskiego, niemieckiego i francuskiego. Po dwu latach zniesioną jednak została nauka języka francuskiego, bowiem „język ten (jak opiewał odnośny memorjał) ułatwiać mógł uczniom (quasi-rabinom) poznawanie maksym Voltaira, Volney'a i innych tym podobnych pisarzy.“

Co się tyczy samych wykładających, starano się powoływać na nich ludzi światłych, łączących poważną znajomość wykładanego przedmiotu z wiedzą ogólną. Dyrektorem szkoły zamianowany był pierwotnie słynny matematyk, Abraham Stern, w rzeczywistości jednak cały ciężar dyrektywy spadł na barki Antoniego Eizenbauma, którego imię zapisało się też w dziejach oświaty żydów polskich niezatartemi zgłoskami. W rzędzie nauczycieli wielu było ludzi wybitnych, jak np. znany uczony autor „Mówni języka polskiego“, Feliks Żochowski; matematyk, Jakób Centnerszwer; autor cenionego w swoim czasie dzieła „Zasady Fizyki,“ Andrzej Radwański; znakomity pedagog, fizyk i chemik, Józef Chołody, i wielu jeszcze innych, których wyliczać tu niepodobna.

Otwarcie szkoły o powyższym planie i założeniu było oczywiście—pomimo wszystkie pozorne kompromisy, jak na owe czasy i na stan kultury ogółu—aktem krańcowego radykalizmu, nic dziwnego też, że na samym już wstępie spotkać się musiano z gwałtowną niechęcią społeczeństwa żydowskiego, a zwłaszcza ciemnych jego mas, które nie przebierały też w sposobach zniszczenia planu w samym zarodzie. Z ostremi zwłaszcza napaściami wystąpili przeciwnicy przeciwko osobom gło-

wnych kierowników prawdziwie obywatelskiej i światłej tej instytucji, pomawiając ich o odszczepieństwo religijne, o zupełne lekceważenie zasad judaizmu. Mimo te wszystkie jednak przeciwności rozwój normalny szkoły postępował w sposób pożądany. Liczba uczniów wciąż wzrastała, może nieco powoli, ale za to nieprzerwanie, wykłady coraz widoczniejszy przynosiły pożytek.

Już pierwszy, w 4 miesiące od daty otwarcia szkoły, popis publiczny w obecności Stanisława Grabowskiego, ówczesnego ministra, prezydującego w Komisji rząd. wyznań rel. i ośw. publ. wypadł nader dodatnio, jak o tym świadczy podziękowanie, wystosowane przez ministra tego do nauczycieli.

W roku 1857 zatwierdzona została nowa ustawa planu urządzenia szkoły, która tym różniła się od pierwszej z r. 1826, że gdy ta ostatnia ustaliła trwanie całego kursu nauk na lat 5, nowa ustawa dzieliła czas nauki na trzy kursy: 1) ogólny czyli przygotowawczy i dwa specjalne: rabiniczny i pedagogiczny. Kurs ogólny obejmował cztery klasy, trwające po roku każda, kurs rabiniczny dwa lata, pedagogiczny tylko rok jeden. Rozkład nauk był taki, że dopiero po ukończeniu piątego roku studjów stanowiły one pewną całość zaokrągloną. Z nowych przedmiotów, nieobjętych programem poprzednim, przybyły: historja Rosji, kosmografja oraz pedagogika w połączeniu z lekcjami próbnemi. Tak zreorganizowana szkoła przetrwała do roku 1863, poczym zwiniętą została ku niezmiernemu żalowi jednych, uważających zamknięcie to za bezprzykładną klęskę zadaną sprawie oświaty żydów, a ku tajonej radości innych, mniemających, że zniesienie szkoły zmusi konserwatystów żydowskich do posyłania dzieci swych do szkół ogólnych.

Bądź co bądź jednak, niezależnie od stanowiska, z jakiego rozpatrywać ją moglibyśmy, przyznać mu-

simy, że warszawska szkoła rabinów nietylko sumiennie spełniła swe zadanie, wybitną zapisując się kartą w dziejach oświaty tysięcy żydów polskich, ale brak podobnej instytucji i dzisiaj jeszcze w pewnej mierze odczuwać się daje. Wszelkie próby zreformowania oświaty elementarnej przez zakładanie na miejsce chederów wzorowych szkół jednoklasowych ogólnie kształcących dla tej sfery żydów, która przez fanatyzm religijny dzieci swoich do szkół krajowych obecnie nie posyłałaby, rozbić się muszą przedewszystkim o brak odpowiednich nauczycieli, od których wyboru, rzecz prosta, cały kierunek szkół takich zależy.

Luka to istotnie tak dotkliwa, że z natury rzeczy wywołać musiała dążenie do jej zapełnienia. Oddawna też już pisano i mówiono o potrzebie, nawet o konieczności powołania do życia seminarjum nauczycielskiego żydowskiego, mającego na celu kształcenie sił pedagogicznych dla niższych szkół tego wyznania. Projekty i plany tworzone w tym kierunku od niedawna jednak dopiero przybierać zaczęły postać realniejszą. Przed kilku miesiącami czytaliśmy o hojnym 100,000 rubli wynoszącym darze fabrykanta łódzkiego, Jakóba Hertza, na rzecz utworzenia żydowskiego seminarjum nauczycielskiego. Niestety jednak, jak dowiadujemy się obecnie, dar ten zawarowany jest wieloma klauzulami, w wysokim stopniu utrudniającemi korzystanie z niego w najbliższej przyszłości.

Zupełnie już realną, acz znacznie ciaśniej pojętą postacią odnośnych dążeń, jest otwierający się we wrześniu 1908 r. Izraelicki Instytut teologiczny we Lwowie. Bliższe rozpatrzenie programu tej uczelni, podanego przez d-ra Bałabana, przekonywa, jak bardzo daleką jest ona i różną od poziomu i założeń szkoły rabinów. Instytut rzeczony będzie się składał z trzech stopni: pierwszy, przeznaczony do kształcenia nauczycieli religji w szkołach ludowych (pospolitych i wydziałowych)

zwie się Proseminarjum. Nauka trwa w nim rok i obejmować ma wyłącznie język hebrajski, biblję, komentarze, historję i literaturę żydowską, homiletykę i dydaktykę. Stopień drugi (Seminarjum) obejmuje 4 lata i kształcić będzie nauczycieli religji dla szkół średnich. Warunkiem przyjęcia jest gimnazjalny egzamin dojrzałości. Pierwszy rok nauki będzie wspólny z Proseminarjum, pozostałe 3 kursy obejmą wyłącznie przedmioty judaistyczne i tylko z nich złoży słuchacz po ukończeniu ścisły egzamin kwalifikacyjny. We własnym zaś interesie mają słuchacze tego kursu uczęszczać równocześnie na uniwersytet i studjować tam jedną z nauk filologiczno-historycznych lub filozoficznych.

Trzeci stopień (kurs rabinów) obejmie 2—3 lata, a warunkiem przyjęcia jest ukończenie stopnia drugiego. I na tym kursie całą wagę będzie się kładło na studjum talmudu i kodeksów rytualnych z pominięciem górującego na drugim kierunku dydaktyczno-pedagogicznego.

Jak widzimy z powyższego, Instytut rzeczony będzie miał najściślej zakreślony charakter seminarjum duchownego, a owo zalecane słuchaczom uczęszczanie w ich własnym interesie na wykłady uniwersyteckie może mieć— wobec wykluczenia z egzaminów wszelkich przedmiotów wiedzy ogólnej, wartość nader problematyczną. Instytut da więc, jak to sobie zresztą z góry założył, wyłącznie nauczycieli religji. Tym samym i nadal niezapełnioną zostaje dotkliwa luka w dziedzinie przygotowania zastępu nauczycieli do wzorowych szkół żydowskich elementarnych, których zorganizowanie na szeroką skalę projektuje świeżo powstałe u nas w Warszawie Towarzystwo szerzenia oświaty elementarnej śród żydów.

Towarzystwo to, wychodząc z założenia, że wiel-

ka masa zacofańców (chasydów), nie zechce posyłać dzieci do szkół ogólnych, do szkół takich, w których nie będzie położony duży nacisk na kształcenie religijne, iść pragnie drogą kompromisową. Mianowicie, nie znosząc w zupełności (jak się to nam jedynie wskazanym wydaje) chederów, postanawia zreformować je przez wprowadzenie do nich, przy dominującym kierunku religijnym, przedmiotów ogólnie kształcących, oczywiście w zakresie elementarnym, wykładu w języku polskim, a nadto przez podniesienie ich ogólne do poziomu, odpowiadającego zasadniczym wymaganiom pedagogiki.

Nie wdając się na tym miejscu w zasadniczą krytykę tych założeń i celów, zaznaczyć musimy raz jeszcze w związku z rozpatrywaną przez nas dzisiaj kwestją, że o ile szkoły zamierzone istotnie mają powstać, brak im będzie przedewszystkim uczelni, podobnej do byłej szkoły rabinów, która dostarczałaby im odpowiednio przygotowanych umysłowo i uświadomionych moralnie kierowników i nauczycieli.

R. Centnerszwerowa.

Wykład początkowy arytmetyki a pedagogika współczesna.*)

Zadania pedagogiki nowoczesnej polegają na wyszukiwaniu takich metod wykładowych, któreby wymagały spożytkowania jaknajmniejszej umysłowej energji uczących się, a przynosiły młodzieży jaknajwiększą korzyść pod względem ujęcia, znajomości przedmiotu.

Na zasadzie spostrzeżeń, że wiadomości znacznie łatwiej i prędzej bywają wchłaniane i przyswajane przez dzieci, gdy im je podajemy w postaci strawy namacalnej, obrazowej, zbudowano cały jednolity gmach metody poglądowej, która tym wspanialsze sprowadzić może wyniki, im głębiej przejmą się nią pedagogowie, im konsekwentniej stosować ją będą. Z natury rzeczy samej wypływa, że metoda owa zdobyła sobie prawo obywatelstwa przy wykładach przyrodoznawstwa w najrozleglejszym znaczeniu tego wyrazu, ale w ostatnich czasach przedostaje się ona nawet do dziedziny nauk humanitarnych (np. oglądanie zabytków archeologicznych, figur, obrazów i t. p. przy nauczaniu historji, szczególnie kraju ojczystego).

---

*) Przeróbka z referatu, odczytanego w Tow. Lekars. w Łodzi i Kole Mat. Fizycznym w Warszawie.

W tym ruchu postępowym jedna tylko arytmetyka prawie wcale nie bierze udziału, spoczywając na dawnych, ustalonych, niezmiennych zasadach dedukcyjnego myślenia.

W artykule niniejszym mam właśnie zamiar oświetlić sprawę nauczania arytmetyki w szkole średniej, wskazać wady metody obecnie panującej oraz podkreślić szkodę, którą ponoszą uczący się przez niedostateczne przetrawienie treści wykładu, wreszcie podać sposób zaradzenia złemu.

Zasadniczy błąd panującego u nas sposobu wykładania arytmetyki tkwi w tym, że większość uczących się, pomimo znacznych wysiłków, nie jest w stanie przyswoić i spożytkować wiedzy arytmetycznej. Błędem jest, że arytmetykę wykładają w ten sposób, iż pojąć ją należycie mogą tylko zdolniejsi. Stąd bezpośrednio wynika tak powszechne a jednak mylne mniemanie, że śród młodzieży zdrowej, normalnej mogą być osobniki niezdolne do arytmetyki, że mogą w szkole istnieć osobniki uprzywilejowane lub upośledzone pod względem nabywania *pierwiastków* wiedzy wogóle, a arytmetyki w szczególności. Nikomu do głowy nie przychodzi myśl, że wiadomości z arytmetyki stanowią przecie elementy wykształcenia, niezbędne dla każdego stale i ciągle w życiu codziennym, że przytym, kto dokładnie posiadł umiejętność arytmetyki, posiadł zdolność ścisłego myślenia, że zatym niezdolność do arytmetyki poprostu nie jest wybaczalną i wszelkiemi możliwemi środkami zwalczaną być powinna. Lecz jeśli mówimy, że zdolność logicznego myślenia może być wynikiem poznania arytmetyki, to stąd bynajmniej nie wypływa, że wszelakie uczenie się arytmetyki może nas do tego celu doprowadzić. Przeciwnie: panujące dziś powszechnie oderwane traktowanie arytmetyki niekiedy nawet tamować może rozwój umy-

słowy. Gdy jakiś szczegół wykładu nie jest dostatecznie przez ucznia rozumiany—mylnie przypisujemy winę nauczycielowi, źle jakoby wykładającemu przedmiot, lub też uczniowi, nie posiadającemu jakoby odpowiednich zdolności, zupełnie zaś zapominamy o metodzie wykładu, gdy tymczasem tu szukać należy punktu ciężkości sprawy.

Obecnie kurs systematyczny arytmetyki, podzielony pomiędzy przygotowawczą i 3 pierwsze klasy, zawierający teorję arytmetyki i rozwiązywania łamigłówek arytmetycznych, nieraz bardzo zawiłych, stanowczo przerasta siły umysłowe *przeciętnego* ucznia. Już w klasie I-ej rozpoczyna się nauka teorji arytmetycznej, już tutaj wymagane są od ucznia definicje ścisłe, w których ani jednego wyrazu brakować nie powinno i ani jeden wyraz zbytecznym być nie może. Wymagania podobne są najzupełniej słuszne, skoro na określeniach ścisłych ma być budowany szereg twierdzeń, stanowiących treść nauki. Nie zapominajmy jednak, że 10-letnie umysły nie są jeszcze w stanie ani ująć w całość treści oderwanej, ani tymbardziej nadać jej właściwej subtelnej postaci językowej. Stąd kolizja między naturalną pojemnością dziecięcego umysłu, a obowiązkiem ulegania rutynie szkolnej; stąd owa przewaga pracy pamięciowej, tak charakterystyczna dla szkoły dzisiejszej.

Przeszkody piętrzą się coraz bardziej im dalej się posuwamy, a stają się one prawie nie do przezwyciężenia dla dziecka przy tłumaczeniu mnożenia i dzielania ułamków. Mamy tu nagły przeskok od wyobrażeń znanych, śród których myśl dziecka obracać się już przywykła, do rzeczy zupełnie nowych, oddzielonych od pojęć poznanych jakąś niezmiernie głęboką otchłanią. Zrozumienie zjawiska, że przy mnożeniu, któremu uczeń przyzwyczaił

się nadawać znaczenie powiększania, otrzymujemy liczbę nie większą lecz mniejszą (przy dzieleniu liczbę większą)—jest dziś dla większości niedostępnym, to też wolą, nie zastanawiając się nad nim głębiej, ominąć szkopuł przez... „wykuwanie.“

Nie ratuje zupełnie sytuacji, raczej ją pogarsza rozwiązywanie zadań, traktowanych jako zastosowanie reguł teorji arytmetycznych. Objaśnienie takich zadań opiera się li tylko na dedukcji; składa się ono z łańcucha rozumowań, którego ogniwo pierwotne zczepionym zostaje z jakimś jednym punktem wyjścia, jednym założeniem. W tym właśnie uwydatniają się najbardztej błędy obecnie używanej metody nauczania, że umysły młode nie znajdują sprawdzianu dla sądu, czy ów poszukiwany punkt wyjścia, owo nieznane założenie jest prawdą czy fałszem. Muszą się tedy opierać na własnej intuicji, na którą naturalnie zdobywa się tylko znaczna mniejszość t. zw. do arytmetyki „zdolnych,“ ostatnią zaś deską zbawienia jest autorytet nauczyciela. Skutkiem tego przy znacznym nakładzie pracy uczniowie nabierają pewnej wprawy w rozwiązywaniu zadań, ale wprawy najzupełniej mechanicznej. Tworzy się pewien zlepek działań, w kajecie zapisany, lub wywodów, w umyśle bardzo niestale zrównoważonych, bo nie opartych na szczerej podstawie ścisłej *konieczności* logicznej.

Konieczności logicznej poszukuje się w najzupełniej zewnętrznych oznakach, przypominających zadanie poprzednio już z dobrym skutkiem robione, np. w jednym zadaniu mowa o basenie wody i w drugim również o basenie wody, więc to drugie rozwiązuje się w ten sam sposób, jak i tamto; zadania sztucznie klasyfikują się na grupy według pewnego typu działań dokonywanych, a rozwiązanie każdego nowego za-

dania zależy li tylko od tego, czy go się udaje podciągnąć pod pewien znany już dziecku typ, czy nie.

Słowem, uczenie się rozwiązywania zadań arytmetycznych, tak podobne dziś do uczenia się nazw gieograficznych lub dat chronologicznych, opiera się na rutynicznej, przestarzałej metodzie pamięciowej, którą zewsząd słusznie rugują. Stąd wynika ciągła potrzeba zwracania się o pomoc do nauczycieli, korepetytorów, zdolniejszych kolegów i koleżanek. Nie może być tedy mowy ani o ćwiczeniu zdolności samodzielnego myślenia, ani o samouctwie—tych kardynalnych dążeniach pedagogiki nowoczesnej.

Stwierdzamy więc niezaprzeczony fakt, że *nie może* młodzież szkolna przetrawić czy to teorji arytmetycznej, resp. ścisłych określeń arytmetycznych, czy też praktyki arytmetyczuej, t. j. rozwiązywania zadań—nie *może* powtarzam, a *musi* je sobie przyswoić. Główny brak obecnego sposobu wykładu polega na tym, że zarówno teoretyczne podstawy, jak i praktyczne stosowanie zasad do rozwiązywania zadań arytmetycznych trafiają na niepodatną młodocianą glebę.

Dedukcyjny, odrewany charakter arytmetyki stać się może bardziej przystępnym w wieku nieco starszym, w klasie wyższej, gdy lata poprzednie przez doświadczenie, przez atmosferę indukcyjnej obserwacji przygotują grunt odpowiedni dla zrozumienia i poprowadzenia trudniejszych rozumowań z wytycznych założeń wypływających.

Wynika stąd konieczność przeniesienia teoretycznego kursu arytmetyki do klasy wyższej, przypuśćmy 4-ej, a w każdym razie nie niższej od 3-ej, w której dopiero możnaby wyłożyć systematycznie kurs obecnej klasy 1-ej. Wówczas też bardzo celowym byłoby łączenie wykładu arytmetyki z równoległe i porównawczo prowadzonym wykładem algiebry. Równania

algiebraiczne, otwierają łatwiejszą, prostszą i bardziej przekonywającą drogę do rozwiązywania zadań i mogą się przyczynić do lepszego zrozumienia sposobów arytmetycznych. Nie będzie chyba brzmiało *paradoksalnie* twierdzenie, że gdyby obecna arytmetyka przesuniętą została do klasy wyższej, to więcej zasadniczych wiadomości posiadałby *ogół* uczących się, mniej byłoby „do arytmetyki niezdolnych,“ mniej może byłoby utrapień przy zrozumieniu dalszego kursu matematyki. Powstaje pytanie: czym zastąpić czas i energję, tracone obecnie nieprodukcyjnie w klasach niższych na uczenie się wszelkich „reguł.“

W klasach niższych zarówno teorja arytmetyki, jak i praktyka (rozwiązywanie zadań) bardzo skutecznie dałyby się zastąpić przez praktyczną naukę *mierzenia i liczenia.* Że zajęcia te mogą dać dobre wyniki, dowodzi wprowadzenie ich przed paru laty do klasy przygotowawczej Warszawskiej Szkoły Handlowej, gdy uczniowie mierzyli długość i szerokość klasy, stołu, ważyli książki, kajety, oznaczali pewne okresy czasu etc. Podrzędny charakter, nadany pomiarom przez ograniczenie ich do klasy przygotowawczej i traktowanie jako dodatkowych niby objaśnień do lekcji teoretycznej, dowodzi, że ogół pedagogów nie uświadamia sobie, o ile nauka mierzenia, praktykowana w ciągu paru lat i w różnorodnych dziedzinach stosowana, mogłaby się stać potężnym środkiem wstępnym do systematycznego wykładu arytmetyki, o ile te lekcje mierzenia i liczenia mogłyby się stać dźwignią rozwoju umysłowego młodzieży. Samo przez się rozumie się, że taka pogłębiona nauka mierzenia, czyli poglądowa nauka arytmetyki z konieczności musiałaby potrącić o zasadnicze pojęcia *gieometrji*, tłumaczącej prawa *najprostszych form* świata materjalnego, i *fizyki*, wyjaśniającej *treść* najprostszych zjawisk tego świata,

przez co sam wykład stałby się mniej suchym i monotonnym, a bardziej zajmującym i pociągającym. Uczniowie zaznajamialiby się z pomiarami długości, pól i objętości różnych figur i ciał, z pomiarami kątów, z mierzeniem i ważeniem ciał, z oznaczeniem ciężaru gatunkowego, z wagami zwykłemi i dziesiętnemi, z pojęciem o skali, z termometrami, areometrami, barometrami i manometrami. Proste przyrządy miernicze uczący się nie tylko winni widzieć, nie tylko ich się dotykać, ale powinni także umieć obchodzić się z niemi należycie, biegle niemi się posługiwać. Przyrządy miernicze powinny być stałym narzędziem wykładu arytmetyki. W ten sposób prowadzona arytmetyka z nauki *formalnej*, więc nie posiadającej treści swej własnej, a rozważającej jedynie ilościowe stosunki rzeczy spostrzeganych, staje się nauką *realną*, obejmującą obok formy również treść życiowego doświadczenia, z nauki *oderwanej*, staje się *konkretną*, *żywą*, *obrazową*, trafiającą przeto z łatwością i do rozumu i do pamięci zarazem; z nauki *teoretycznej* o definicjach stałych, niezmiennych, bez należytego jednak dla umysłów młodych sprawdzianu, więc wiodących często do wniosków chwiejnych, staje się nauką *doświadczalną* o szczegółach barwnych, interesujących, obok tego zawsze sprawdzalnych, więc zmuszających do wniosków.

Częste, na różnorodnym materjale doświadczalnym dokonywane pomiary, wpajają w dziecko przekonanie o istnieniu rzeczy jednorodnych, jedną miarą mierzonych, więc dających się z sobą porównywać, i niepodobnych do porównania, do właściwych działań arytmetycznych nieprzydatnych. Częste mierzenie doprowadza do wniosku, że miara może być dowolnie wybraną, więc każda dowolna wielkość może być za jednostkę miary poczytywaną, że nią jako jednostką

inne wielkości mierzone być mogą, np. daną długością stołu można wymierzyć długość pokoju, czyli że każde pojęcie o mierze jest pojęciem warunkowym, jest pojęciem względnym.

Częste pomiary doświadczalnie pouczają o możliwości tworzenia się z liczb danych liczby nowej,— większej lub mniejszej, natarczywie przekonywują o własnościach sumy, różnicy, iloczynu i ilorazu, pojęcie więc o każdym z 4-ch działań powstaje w umyśle a posteriori na podstawie wielokrotnych spostrzeżeń faktów rzeczywistych, i pozostawia w mózgu ślady trwalsze, niż apriorystyczne stosowanie reguł ogólnych do przypadków pojedyńczych, przedstawionych w poszczególnych przykładach zadań arytmetycznych. Częstym pomiarom nieodstępnie towarzyszy powstawanie wyobrażeń i pojęć o istnieniu ułamków, o możliwości rachunku przybliżonego, np. wymierzona długość stołu zawiera sie między 237,7 a 238,8 ctm. czyli jest większą od 238,7 a mniejszą od 238,8 cm., więc oznaczona długość stołu, czy przyjmiemy 238,7 ctm., czy też 238,8 ctm., będzie oznaczoną z przybliżeniem do 0,1 ctm. Posługiwanie się układem metrycznym uczy praktycznie ułamków dziesiętnych.

Porównywanie otrzymywanych przy pomiarach rezultatów muszą doprowadzić do wykonywania odpowiednich rachunków, częste znowu rachunki—niepostrzeżenie dla ucznia—do sprawności i biegłości w obliczaniu, naturalnie bez sztucznego, bezsensownego wykuwania takiej np. tabliczki mnożenia, a z drugiej strony do układania zadań prostych, logicznie koniecznych, ale przystępnych.

Przy poglądowej metodzie wykładu arytmetyki uczący się znajdują znacznie więcej warunków dla rozwoju samodzielności, a znacznie mniej potrzeby nieszczęsnego chodzenia na pasku obcej pomocy, któ-

ra dziś bywa konieczną wskutek przedwczesnego systematycznego wykładu teorji arytmetycznej i wskutek wykonywania karkołomnych skoków akrobatyki arytmetycznej.

Gdy w ten sposób, przez dłuższą wprawę w wykonywaniu pomiarów i nieskomplikowanych rachunków nad liczbami całkowitemi i ułamkami, uczący się dostatecznie owładnie materjałem przygotowawczym i umysłowo dojrzeje o tyle, że z łatwością da sobie radę z późniejszym wykładem dedukcyjnym, wówczas nastąpi najwłaściwsza pora rozpoczęcia pełnego systematycznego kursu arytmetyki, wyczerpującego i ogarniającego całkowity materjał doświadczenia. Nawet w wypadkach wyjścia ze szkoły przed ukończeniem całkowitego kursu, nauka mierzenia i liczenia, ujmująca w liczbach różnorodne zjawiska życia codziennego, uwzględniająca zarazem dostateczną wprawę ucznia w liczeniu, może znacznie więcej przynieść pożytku uczącym się, niż to pamięciowe ćwiczenie się w rozwiązywaniu często niezrozumiałych łamigłówek arytmetycznych.

Skoro proponowana przezemnie zamiana oderwanego wykładu arytmetyki na poglądowy da się teoretycznie usprawiedliwić, jako bezwzględnie korzystniejsza, nic, zdaje się, stać na przeszkodzie nie powinno, aby w jakiej cząstce szkół istniejących rzetelnie wypróbowaną została, jeśli nie ma być do szkoły powszechnie wprowadzoną. Tak więc pożądana reforma ma polegać na następujących zasadniczych punktach:

1) obecny wykład arytmetyki, nie odpowiadający siłom umysłowym większości młodzieży, przeczy wymaganiom racjonalnej pedagogiki, i jako taki winien być usunięty;

2) systematyczny kurs arytmetyki łącznie z roz-

wiązywaniem bardziej złożonych zadań winien być przeniesiony do klasy 4-ej, ewentualnie nie niższej od 3-ej, gdzie wykładany być winien równolegle i porównawczo z algiebrą;

3) początkowy kurs arytmetyki w klasach niższych obejmować winien, łącznie z początkowemi wiadomościami z gieometrji i fizyki, naukę mierzenia i liczenia wraz z umiejętnym obchodzeniem się z przyrządami mierniczemi, rozwiązywanie zaś zadań winno ograniczać się do najprostszych.

Dr. Margulies.

O pracy Danaid czyli o poprawianiu ćwiczeń.

Zadaniem nauki języka, zarówno ojczystego jak obcego, jest, między innemi, nauczyć mówić i pisać w tym języku. Pierwszy cel osiągamy przez ćwiczenia ustne, pamięciowe i t. d.; drugi—przez ćwiczenia piśmienne najprzeróżniejszych kategorji. W klasach młodszych, t. j. wstępnej, pierwszej, drugiej i trzeciej—niekiedy włączamy w to i czwartą — ćwiczenia odbywają się co dwa tygodnie; w klasach starszych—raz na miesiąc. W klasie wstępnej i pierwszej zadania piśmienne odrabiane bywają wyłącznie podczas lekcji; w klasach 2-ej i 3-ej zdarza się, że nauczyciel zadaje coś do napisania w domu; poczynając od 4-ej, ćwiczenia domowe dłuższe przeważają nad klasowemi, dość krótkiemi zwykle. Przypuśćmy, że co dwa tygodnie mamy wypracowania piśmienne tylko w 4-ch klasach, t. j. wstępnej, pierwszej, 2-ej i 3-ej; wypadnie to na rok szkolny 20 ćwiczeń na klasę, 80—na cztery klasy. Przyjmując jako normalną ilość uczniów 40 (bywa często mniej, bywa jednakże i więcej), wypadnie, że nauczyciel, wykładający tylko w 3-ch młodszych klasach i wstępnej, powinien „poprawić“ w ciagu roku, ni mniej ni więcej, tylko 3200 ćwiczeń.

Poprawić wypracowanie znaczy przeczytać je bardzo uważnie, podkreślić błędy ortograficzne i tuż zaraz napisać wyraz jak należy, żeby uczeń wiedział, o co chodzi; zwrócić uwagę na wadliwe wyrażenia i zastąpić je właściwemi; od czasu jak, zgodnie z wymaganiami pedagogiki, zarzuciliśmy, a przynajmniej próbujemy zarzucić dyktanda, praca „poprawiania“ skomplikowała się, bo w najmniejszym i najłatwiejszym ćwiczeniu już trzeba uważać na styl i treść, t.j. na ścisłość i logiczność myślenia, a zarazem na formę, w jakiej się to myślenie objawia. Proponuję komukolwiek nie z pomiędzy nauczycieli języków—poprawić w ten sposób ćwiczenie choćby tylko ucznia klasy pierwszej. Ciekawe, ile to zajmie czasu? Próbowałam wykonać podobne doświadczenie i okazało się, że człowiek inteligientny, językowo wykształcony, spełnił taką pracę w pół godziny. Nauczyciel języka, prowadzący tę rzecz rutynicznie (niestety!) upora się z podobnym zadaniem w kwadrans; niekiedy cokolwiek prędzej.

Przyjmijmy więc za normę kwadrans czasu na poprawienie jednego wypracowania w młodszych klasach: wypadnie na rok 800 godzin. Że zaś ilość godzin wykładowych, dajmy na to, języka polskiego jest mniej więcej taka: w klasie wstępnej 5 godzin tygodniowo; w 1-ej 4; w 2-ej 4; w 3-ej 3, czyli w sumie 16 tygodniowo, co uczyni przez 40 tygodni roku szkolnego 640 godzin; okazuje się zatym, że liczba godzin, zajętych przez poprawianie kajetów — nawiasem dodam, pracę niezmiernie wyczerpującą—nietylko równa się ilości godzin wykładowych przedmiotu, ale nawet przewyższa ją o 25%.

Podobno niektóre zakłady naukowe płacą za poprawianie kajetów, w młodszych klasach po 10 rb., w starszych po 20 rb. rocznie. Jak na wynagrodzenie

za 800 godzin pracy umysłowej, czyli po 5 kopiejek za godzinę, to dość skromne! Czy nie nadużywamy czasem tego ogólnie powtarzanego przez nas założenia, że nauczyciel winien być kapłanem swego zawodu, że mu przyświecać winna gwiazda umiłowania młodzieży, że wszelkie interesy materjalne powinien precz odrzucić i t. d., i t. d.? Czy głoszac te piękne frazesy, które się łatwiej wypowiadają niż wcielają w czyn, nie zapominamy o tym, że i nauczyciel—kapłan swego zawodu, o ile jest człowiekiem, ma także swoje własne potrzeby ducha i ciała?! Lecz do rzeczy; wróćmy do suchych cyfr: te są najwymowniejsze. Otóż, chcąc być konsekwentnym, należałoby w podobny sposób unormować wynagrodzenie nauczycieli języków, (a może i matematyki, bo i ci poprawiają w domu zadania) w jaki normuje się ich praca, t. j. godzinę wykładową opłacać w stosunku $2^1/_4$ godzin innych przedmiotów. Czy to możliwe, niech odpowiedzą budżety naszych zakładów naukowych. Uważając jednakże tę kwestję za z góry przesądzoną, wracamy do dalszego ciągu rozpoczętej myśli.

Mówiliśmy dotąd o 16-tu godzinach wykładowych na tydzień, lecz przy najwyższej nawet u nas opłacie rocznej 75 rubli za godzinę, czyli 1220 rubli rocznie, trudno w Warszawie wyżywić rodzinę, składającą się z kilku osób.

16-ma godzinami na tydzień nie ogranicza się żaden nauczyciel: zwykle ma ich drugie tyle, to znaczy przeciętnie 30, a stąd i podwójną liczbę kajetów do poprawiania: już nie 3200 lecz do 7000.

Doprawdy, aż humorystycznie wyglądają te cyfry, oświetlające wszelako wcale nie humorystyczną rzeczywistość!

Zarzuci może kto, że przecież w klasach wyższych ćwiczenia zdarzają się rzadziej. Istotnie, poczy-

nając od 4-ej, która na pensjach żeńskich, dotąd sześcioklasowych, do wyższych się zalicza, uczennice i uczniowie pisują wypracowania raz na miesiąc. Prace klasowe przeważnie są krótkie, ale też przedstawiają daleko większą trudność dla poprawiającego ze względu na znaczną ilość błędów. To też, pomimo tej krótkości, poprawienie podobnego ćwiczenia w należyty sposób rzadko da się wykonać w kwadrans; częściej zajmuje od 20 minut do pół godziny. Inna rzecz z ćwiczeniami domowemi. Tam samo uważne przeczytanie, zwłaszcza gdy idzie o ostatnie klasy, bardziej rozwinięte umysłowo i posiadające odpowiednią sumę wiadomości—samo uważne przeczytanie zajmie nieraz przeszło pół godziny; a gdzie czas na zaznaczenie błędów? gdzie zastanowienie się nad dokładnością przedstawienia myśli, nad logicznością i uzasadnieniem treści samej? Niepodobna tych ćwiczeń szybko przebiegać: już po dwu, trzech kajetach, traktujących ten sam temat, myśl omdlewa i wrażliwość tępieje; jedynie bardzo wolne czytanie i równie wolne poprawianie pozwala do pewnego stopnia ekonomizować siły przy tej żmudnej pracy, która, gdy chce stać na wysokości zadania, musi w sobie łączyć dozę naukowego krytycyzmu z prawdziwą wiedzą pedagogiczną. Chodzi przecie o to, aby odgadnąć bieg myśli młodocianego autora, wiedzieć, jak tę myśl we właściwe łożysko skierować i dopomóc do ubrania jej we właściwe formy. Ile takie poprawianie ćwiczeń zajmuje czasu, gdy sumienny nauczyciel chce czegoś podobnego dokonać, możemy obliczyć z tego, że istotnie niemniej niż godzinę trzeba poświęcić na szczegółowe i wszechstronne poprawienie wypracowania.

Nie zapominajmy też, że obowiązkiem nauczyciela jest pisać w końcu kwartału oceny lub choćby tylko schematycznie stawiać stopnie; że w ciągu kwar-

tału odbywają się, bo odbywać się powinny przecież, sesje pedagogiczne, zajmujące, gdy się wykłada w kilku szkołach, jakieś kilkanaście godzin co 6 tygodni, co dwa miesiące wreszcie...

Gdzie tu czas na pomyślenie choćby wyłącznie o sprawach swego zawodu? gdzie czas na przeczytanie pisma pedagogicznego, na zainteresowanie się, co zrobiono w szkolnictwie gdzieindziej? gdzie czas na pracę społeczną, na jaką taką rozrywkę? Twierdzimy przecież, że wychowawca młodzieży powinien być człowiekiem jasnego poglądu na świat i wesołego umysłu, nie cierpimy nauczycieli zgryźliwych!

Najczęstsza odpowiedź, którą słyszymy od nauczycieli i nauczycielek języków na pytanie, co robią po lekcjach:

— Co masz dziś do roboty? — Mam poprawiać ćwiczenia.

— Chodź do teatru!—Nie mam czasu: kajety!...

— Jaki masz zamiar na jutrzejszy dzień wolny?—Mam stos kajetów!

I tak z małemi zmianami przez cały rok: zabieranie kajetów do domu, poprawianie ich nocami, oddawanie uczniom ze stopniami czy notatkami lub bez nich, znów zabieranie do domu nowych porcji piśmiennictwa uczniowskiego!

Właściwy każdemu człowiekowi instynkt samozachowawczy uczy nas przeróżnych wykrętów od nadmiernej pracy. Jednym z takich sposobów uchronienia się od przepracowania jest rzadko stosowany, coprawda ale zato radykalny środek: gubienie kajetów. Zdarza się, że nauczyciel weźmie kajety do domu, by je poprawić: uczniowie czekają tydzień, drugi... miesiąc. „Napiszecie panowie (panie) następne ćwiczenie w nowych kajetach...“ Piszą. Znów czekają. Znów piszą w nowych kajetach... Autorka przypomina sobie, że

w jednej z ostatnich klas gimnazjum pisała sześć ćwiczeń z literatury i ani jedno z nich nie wróciło do jej rąk. Nie mówimy tego, by robić jakiś zarzut komukolwiek; bardzo jesteśmy od tego dalecy! Konstatujemy jedynie fakt. Pisząca te słowa nie próbowała wprawdzie sama stosowania owego radykalnego środka gubienia ćwiczeń, ale poprostu dlatego, że go stosować nie mogła, *bała* się (wszak trzeba wyznawać winy publicznie!) wolała zwracać kajety, choć bynajmniej nie poprawione, tylko przejrzane. Że zaś natura ludzka jest słaba. skłonna do sceptycyzmu, zaczęłam wkrótce wątpić, czy samo poprawianie kajetów jest celowe. Rozmowy w tym przedmiocie z koleżankami i kolegami dokonały reszty i oto, mniej więcej, do jakich rezultatów nas te dyskusje rewizjonistyczne doprowadziły. Streszczam je w krótkości.

Jakie znaczenie ma wykład nauczyciela dla ucznia w starszych klasach? Nie traktując szeroko odpowiedzi na to pytanie, choć sama rzecz warta zastanowienia się i omówienia wszechstronnego, z braku czasu odpowiemy krótko: uczeń słyszy od nauczyciela żywe słowo, które mu się wraża w pamięć z większą łatwością niż słowa, wyczytane w książce, zmusza go do świadomego i, że tak powiem, czynnego przyjmowania wiadomości. Żywe słowo nie przemija bez wrażenia, zmusza ucznia do zastanawiania się, budzi jego krytycyzm, wywołuje szereg pytań, a te przyczyniają się do wszechstronnego oświetlenia poznawanej nauki, zachęcają do pracy samodzielnej, zbliżają wreszcie umysłowo nauczyciela z uczniem.

Młodzież z natury rzeczy rwie się naprzód, ogarnia szerokie horyzonty, skłonna jest bardziej do syntezy niż do analizy; człowiek, chcący nią kierować, musi posiadać w swym usposobieniu te same młodzieńcze pierwiastki (nie znaczy bynajmniej żeby jedynie

te posiadał, o nie!) to samo dążenie naprzód, tę przedziwną prężność ducha.

Czy zdobędzie się na taką młodzieńczość nauczyciel wiecznie ślęczący nad kajetami, wiecznie obracający się w ciasnym kole poprawiania, oddawania kajetów, zbierania ich z powrotem, znów ślęczenia po nocach i t. d.?

Czy ten człowiek, pracujący po kilkanaście godzin na dobę i wiecznie swą pracą znudzony — nikt przecież nie powie, żeby stałe poprawianie kajetów należało do zajmujących rzeczy—czy ten człowiek fizycznie pozbawiony możności obcowania ze sztuką, z ludźmi, możności wpatrywania się w szerokie horyzonty wiedzy—bo gdzież czas na śledzenie za ruchem naukowym?—czy ten człowiek, tak często słusznie przyrównywany do konia w deptaku,—odkryje w swej duszy wiecznie bijące źródło młodości ducha?

Coraz to daje się słyszeć zdanie, że jedynie młody nauczyciel ma wartość jako siła pedagogiczna? Czemuż tego samego nie mówimy o lekarzach, prawnikach, inżynierach i t. d.? Bo nikt nie wykonywa tyle nadmiernej, a często nieprodukcyjnej pracy, i przez to nikt nie zużywa się tak prędko, jak nauczyciel. Tyczy się to przedewszystkim wykładających języki, którzy poza szkołą mają więcej niż drugie tyle nużącej, jednostajnej roboty poprawiania kajetów.

O ile praca nauczyciela w wyższych klasach wymaga istotnej dzielności ducha, jeżeli, naturalnie, ma być owocną, jeżeli nauczyciel nie chce zamienić się w młynek, wiecznie powtarzający to samo lub recytujący na pamięć monotonnym głosem całe ustępy z podręcznika, podczas gdy uczniowie bawią się w najlepsze rozmową lub przygotowują lekcję na następną godzinę; o ile, powtarzamy, wykładanie

w starszych klasach wymaga odpowiednich sił umysłowych, o tyle nie mniejszej świeżości umysłu wymaga nauczanie w klasach młodszych.

Tam strzec się musi nauczyciel, by lekcja nie stała się męczącym szablonem, zabijającym samodzielność uczniów; tam trzeba mieć wytężoną uwagę na przejawy myśli dziecięcej, wielką pobłażliwość dla niespokojnej żywości malców; trzeba umieć bawić się i łatwo śmiać razem z niemi. Do tego potrzebna jest i pogoda umysłu, i towarzyskość, i zdrowie fizyczne— wszystko to obok właściwych do nauczania w tych klasach zdolności pedagogicznych i specjalnego, że tak powiem, przygotowania myślowego.

Zmęczony, znudzony, niewyspany nauczyciel sam męczy się w klasie i klasę męczy sobą. Obrzydza naukę i wywołuje lekceważenie dla swej osoby.

Tak więc już ze względu na korzyść uczniów należałoby zdjąć z nauczyciela ciężar prac dodatkowych, zwłaszczą tak męczących, jak poprawianie wszystkich ćwiczeń w domu.

Dotąd mówiliśmy tylko o przemęczeniu nauczyciela języków wskutek uciążliwego trudu poprawiania kajetów, ale być może jest ten trud owocnym, może podejmować go należy, a ciężar przepracowania zdjąć z bark nauczyciela w inny sposób?

Rozpatrzmy więc rzekomą owocność dotychczaczasowego systemu poprawiania ćwiczeń.

— „Kiedy dostaniemy kajety? kiedy dostaniemy kajety?“ rozlega się raz po raz pytanie za nauczycielem, śpieszącym przez kurytarz szkolny. Nareszcie oczekiwana paka kajetów leży na katedrze. Przez jakie 10 minut niepodobna utrzymać porządku, taki gwar; chwytanie kajetów, przewracanie ich naprędce, by coprędzej ujrzeć stopień lub jakąś ocenę w końcu ćwiczenia, niezadowolone mruknięcie lub gwałtowne schowanie kajetu do ławki przed ciekawym

a natrętnym kolegą—i już. Rozpoczyna się wpisywanie ocen do dziennika; po zmarnowaniu połowy czasu na rozdawanie kajetów i wpisanie stopni, lekcja zaczyna się naprawdę i idzie zwykłym trybem.

Gdzie korzyść z ćwiczeń? Prawda, uczeń ma w kajecie wypracowanie doprowadzone przez nauczyciela do porządku, ale co za korzyść z tego?

— Przecież uczeń odczyta swoje poprawione wypracowanie i będzie miał wzór dobrego stylu... powiedzą niektórzy.

— To lepiej, by w takim razie przeczytał w klasie głośno a uważnie wzór dobrej prozy, bodajby z wypisów...

Zresztą, możemy zaręczyć, że uczeń swego ćwiczenia nie czyta: on patrzy na stopień, a gdzie stopnia niema—na ilość i tylko na ilość poprawek czerwonym atramentem.

Chcąc zmusić ucznia do odczytania ćwiczenia już poprawionego, należałoby nakazać je przepisać, potym sprawdzić, czy w przepisaniu niema błędów i tak aż do skutku. Bywa przecież nie zawsze tak źle. Nauczyciel, zdający sobie dokładnie sprawę z swych obowiązków nauczania nie tylko kontrolowania uczniów, nie ogranicza się na samym rozdaniu kajetów. Bierze którekolwiek ćwiczenie i chce wykazać uczniowi (a i całej klasie), na czym polegały błędy i jak ich uniknąć na przyszłość. Gdyby nauczyciel przeczytał parę ćwiczeń, miałby je zapewne świeżo w pamięci i mógłby natychmiast wykazać błędy; lecz on opracował kilkadziesiąt, nie może więc pamiętać, co w nich było: zbyt na to zmęczony. Zwykle też musi w klasie na nowo dane wypracowanie odczytać w całości i wtedy istotnie przynosi korzyść ten rozbiór: uczniowie są zainteresowani, uważają, często krytykują sami, jednym słowem kształcą się. Ale przez godzinę mo-

żna w podobny sposób rozebrać w klasach młodszych około czterech ćwiczeń, w starszych nie wystarczy nigdy czasu na przeróbkę więcej niż dwuch, a dodać trzeba, że uczniowie nużą się niezmiernie drobiazgowym rozbiorem: to praca wymagająca zbyt wielkiego natężenia uwagi, więc też łatwo zniechęcają się do niej.

Jednakże korzyść z rozbioru wypracowania w klasie jest niezaprzeczalna: korzyść z rozbioru dwuch, trzech ćwiczeń.

A reszta? a ten ogrom pracy i sił nauczycielskich zużyty na poprawienie całego mnóstwa kajetów? Pozostaje bez innego śladu prócz możności zanotowania w swoim dzienniczku: uczeń X pisze tak a tak.

Nawet i na taką notatkę nauczyciel nie zawsze ma czas: często w postaci umówionego znaku plusa lub minusa albo przy pomocy dawnego systemu pięciostopniowego zanotuje, że uczeń ćwiczenie oddał lub nie, że je napisał w sposób zadowalający lub przeciwnie.

To za mało. Na marne idzie praca nieprzespanych nocy; idzie na marne, ze szkodą dla ucznia i nauczyciela!

Uczeń przy obecnym systemie pisze rzadko, pisze z musu; mowa pisana jest dlań czymś sztucznym nie wynikającym z jego potrzeb duchowych, tak jak mowa ustna.

Nauczyciel marnuje zdrowie i siły bez widocznej korzyści dla klasy, częściej ze szkodą dla niej; dla siebie zaś z jednym rzekomo pozytywnym rezultatem: poznania zdolności piśmienniczej swych uczniów.

I to ostatnie jest bardzo wątpliwe. Ćwiczenia klasowe, pisane pośpiesznie, dają częściej miarę zdolności szybkiego orjentowania się, niekoniecznie spraw-

ności językowej. Pisane często w podnieceniu, wywołanym obawą złej noty, przepełnione bywają błędami ortograficznemi.

Mogą być bardzo ważnym środkiem kształcącym, ale pod warunkiem, że umiejętnie doprowadzimy samego ucznia i całą klasę do spostrzeżenia błędów i poprawienia ich. Tylko poprawiać winien nie nauczyciel, ale sam uczeń z pomocą nauczyciela. Wtedy dopiero osiągamy właściwy cel ćwiczeń piśmiennych; uczeń zaś zachęca się do nich, bo sam wkrótce zauważa, że postępuje naprzód, że lepiej pisze.

Co się tyczy wypracowań domowych, to w młodszych klasach często się zdarza, że przejętemu obawą uczniowi pomaga ktoś w domu. Niepotrzebnie się o to gniewamy: złym tu jest tylko, gdy uczeń stara się ukryć przed nauczycielem, że mu ktoś pomógł w przygotowaniu pracy piśmiennej; sądzę jednak, że to ukrywanie wywołujemy sami przez nasz stosunek do ucznia. Tak często mamy minę, jakbyśmy go chcieli przyłapać na gorącym uczynku. „Aha! mam cię!“ Te słowa często wyczytuje uczeń z tonu naszej mowy i z wyrazu twarzy. Nie powinno tego być wogóle między wychowawcą a wychowywanym; gdy zaś mowa o ćwiczeniach piśmiennych domowych, jest takie postępowanie dowodem wielkiej niekonsekwencji: wszak nie gniewamy się bynajmniej, że ktoś nauczył ucznia opowiadania ustnego na daną lekcję, że go nauczył rozbioru, że mu wytłumaczył wiersze! Wszelka taka pomoc domowa powinnaby się okazać zbyteczną przy właściwym systemie nauczania, lecz wobec przepełnienia klas, nierównomiernego przygotowania uczniów, często małego rozbudzenia intelektualnego lub wobec nieumiejętności skupienia uwagi, jeszcze dziś ta pomoc domowa bywa niekiedy potrzebna. Co innego, gdy uczeń poda ćwiczenie całkowicie przez kogoś in-

nego napisane: tu już mamy do czynienia z prostym oszustwem i podobna sprawa wkracza już w zakres etyki.

Tak więc i wypracowania domowe nie zawsze dają miarę sprawności piśmienniczej ucznia. Gdy zaś idzie o poznanie jego stopnia władania mową, to prędzej prowadzi do celu opowiadanie ustne, rozmowa nauczyciela z uczniem.

Może kto wywnioskowałby stąd, że jesteśmy przeciwnikami wypracowań piśmiennych? Byłby to bardzo błędny wniosek: nie tylko nie chcemy ograniczyć ilości ćwiczeń, ale, przeciwnie, powiększyć ją do możliwego maximum. Ćwiczenia są konieczne, bo uczą ortografji, a przedewszystkim poprawnego wyrażania się i jasnego, dokładnego myślenia. Tylko, by tych zalet nabyć, trzeba pisać często, znacznię częściej, niż to ma miejsce przy dzisiejszym systemie, pisać z własnej woli, chętnie i o tym, co samego ucznia zajmuje, odrzuciwszy wszelkie scholastyczne pisanie dla samego pisania, bez zainteresowania się treścią.

Osobiste spostrzeżenia wielu nauczycieli potwierdzają to moje zdanie.

Jedna z nauczycielek, której doświadczeniu i wiedzy pedagogicznej mogę zaufać, mówiła mi o swym sposobie poprawiania co następuje:

Z początkiem roku szkolnego raz jeden czyta wszystkie ćwiczenia danej klasy i ocenę każdego notuje w swym dzienniczku; poprawia zaś zawsze tylko kilka ćwiczeń i te w klasie znów odczytuje częściowo, wskazując najważniejsze błędy oraz zwracając uwagę na błędy typowe.

Dla skontrolowania, czy wszystkie uczennice odrabiają lekcje, odbiera zawsze wszystkie kajety i czasem poprawia raz po raz ćwiczenia tej samej uczennicy.

Klasy pisują systematycznie co dwa tygodnie naprzemian: wypracowania klasowe, wypracowania domowe, plan, opracowany piśmiennie w domu, temat zaś zaś, t. j. ćwiczenie podług tegoż planu rozwijane bywa ustnie w klasie przez kilka uczennic z kolei. Wogóle nauczycielka, na którą się powołuję, czytuje ćwiczenia niemal wszystkie; poprawia kilka. Jest to już znaczne zmniejszenie pracy domowej.

W rezultacie otrzymuje się wielka wprawa w pisaniu i natężona uwaga całej klasy przy głośnym poprawianiu ćwiczeń; wreszcie większe zainteresowanie i chęć podania swego kajetu do poprawienia.

Jeszcze dalej idące i niemniej praktyczne są spostrzeżenia innych nauczycieli języków. Pozwolę sobie zanotować parę uwag, z osobistej praktyki wyciągniętych. Uczniowie klas młodszych, włączając w to czwartą, piszą ćwiczenie domowe raz na tydzień, podobnie jak raz na tydzień odbywa się opowiadanie ustne. Podczas lekcji, na którą jest przygotowana owa praca piśmienna, uczniowie czytają kolejno swe ćwiczenia (zwykle na ochotnika, a przeważnie większość chce czytać z wyjątkiem tylko tych, którzy wiedzą, że napisali źle lub niedbale). Poprawia klasa, którą nauczyciel coraz zapytuje: czy tak dobrze jest powiedziane? co nietrafnego jest w tym wyrażeniu? jaki tu błąd? jakie znaki przestankowe winny być w tym zdaniu? Którekolwiek z ćwiczeń, zwłaszcza słabszych uczniów, nauczyciel bierze do ręki i, nie czytając całego, lecz spojrzawszy uważniej na parę zdań, gdy spostrzeże błąd jaki, poleci uczniowi napisać ten wyraz lub zdanie na tablicy: wtedy klasa ma możność poprawienia, uczeń zaś upamiętni sobie, jak dane wyrażenie pisać należy. Tematy do ćwiczeń nie zawsze są podawane tylko przez nauczyciela: uczniowie chętnie wybierają sobie tematy dowolne, sami, naturalnie przy pewnej pomocy wykładającego, zależy to od stopnia rozwoju

umysłowego klasy. Owe tematy uczniowskie są bogatym materjałem do spostrzeżeń, lecz szczupłe ramy niniejszego artykułu nie pozwalają na poruszanie tej kwestji. Dość ogólnej wzmianki, że stanowczo bogatszy zapas leksyczny widnieje w tych samodzielnych ćwiczeniach i większa obrazowość stylu, większa indywidualność.

To samo da się powiedzieć o ćwiczeniach klasowych.

Prócz tych ćwiczeń klasowych, pisanych co parę tygodni, a zabieranych do przejrzenia za każdym razem po kilka, poprawianych zaś nigdy inaczej jak z klasą, uczniowie mają sposobność do pisania na każdej lekcji. Pomijam już to, że przykłady, pisane na każdą lekcję gramatyki, są też ćwiczeniem ortograficznym i stylowym. Lecz i tego dnia, kiedy jest zadane lub opracowywa się podczas godziny wykładu opowiadanie lub wiersze—i wtedy kajety leżą na pulpitach, bo coraz się zdarzy zwrócić uwagę na jakieś trudniejsze wyrażenie, na jakieś zawilsze użycie znaków przestankowych, na znaczenie wreszcie jakiegoś wyrazu. Natychmiast nauczyciel zapisuje objaśnienie na tablicy, uczniowie zaś robią to samo w kajetach pod tytułem „uwagi na lekcji dnia...“ Przyzwyczajają się więc do pisania szybko, bo robią to często, ćwiczą się praktycznie w ortografji, a przy tym rozwijają uwagę. W ten sposób osiągamy do pewnego stopnia możność kształcenia ucznia jednocześnie w mowie i piśmie, kojarząc oboje, nie zaś sztucznie oddzielając jedno od drugiego.

W wyższych klasach, niestety, nie da się skłonić uczniów do częstszego pisania. Na długie wypracowania nie mają czasu, więc piszą je najwyżej raz na miesiąc; do krótkich ćwiczeń nie są przyzwyczajeni, zresztą na ogół nie posiadają tej łatwości pisania,

jaka może się wyrobić jedynie w klasach młodszych, gdy zaś tam wyrobiona nie została, potym przychodzi znacznie trudniej już choćby dlatego, że uczeń mając mało czasu, a nie umiejąc pisać krótko i łatwo, zwykle zniechęca się do samej tej roboty. Te długie wypracowania muszą być czasem przeglądane wszystkie, a mianowicie, gdy w końcu kwartału trzeba napisać szczegółową ocenę o każdym uczniu i gdy ustna repetycja nie wystarcza do wyrobienia sobie zdania. Zresztą zdarza się, żc te właśnie wypracowania są jedyną normą dla oceny postępów ucznia, bo w przepełnionych klasach wobec obszernego programu trudno bardzo wydążyć z należytym sprawdzeniem, czy każdy słuchający wykładu skorzystał z niego.

Przeglądając takie ćwiczenie, lecz bynajmniej nie poprawiając go, nauczyciel w miejscach wątpliwych czy to pod względem formy czy treści, stawia na marginesie jakiś znaczek. W klasie rozbiera tylko kilka wypracowań, wybierając zwykle z najsłabszych lub też z takich, o których należy więcej powiedzieć, gdyż często myśli, poruszone przez młodocianego autora lub jakieś osobiste poglądy, wyrażone w ćwiczeniu, wywołują dyskusję w klasie lub wymagają bardziej gruntownego oświetlenia danej kwestji przez nauczyciela. Z ćwiczeń, które się zaznaczyły dodatnio w pamięci nauczyciela, dobrze jest w klasie jedno lub dwa przeczytać, by wykazać owe dodatnie cechy, a te zawsze łatwiej zauważyć, odczytując całość. Zresztą, przy systemie omawiania w klasie ogółu ćwiczeń, zarówno jak niektórych poszczególnych, daje się spostrzec większe zainteresowanie uczniów do prac piśmiennych i zwykle sami pytają o wyjaśnienie powodu zakreślenia w danym miejscu. Gdyby nauczyciel odrazu dane wyrażenie poprawił, jakąś myśl przerobił, uczeń przeczytałby to dość obojętnie, albo, co się częściej dotąd

zdarza, nie poczytałby wcale: kreska w miejscu, które on uważał za nienaganne, zmusza go do zastanowienia się, do wykonania pewnej pracy myślowej, a ta zwiększa samokrytycyzm. Naturalnie zawsze się znajdą tacy, co, ptrzymawszy kajet z powrotem, schowają go do ławki, nie przeglądając. Bywa to w każdej szkole i z obecnością zdeklarowanie obojętnych do nauki uczniów trzeba się zgodzić, podobnie jak zgadzamy się z istnieniem b. mało inteligientnych ludzi· Osobnikom zaś mało interesującym się danym przedmiotem lub cokolwiek leniwym można dopomóc, biorac częściej ich kajet do ręki i zapytując, czy uczeń zrozumiał, dlaczego nauczyciel postawił znaczek tu lub gdzieindziej. Uczeń z konieczności musi się zastanowić, a przecież o to nam głównie chodzi.

Wspominaliśmy tutaj o koniecznym przeglądaniu ćwiczeń wszystkich uczniów w końcu kwartału, gdy musimy o każdym poszczególnie wyrazić swoje zdanie, którego na zasadzie ustnych odpowiedzi nie sformułowaliśmy sobie dostatecznie, a nie chcemy tego uczynić lekkomyślnie. Jednakże te uwagi nauczyciela, choćby bardzo szczegółowe i trafne, nie nauczą nikogo pisać, kto pisać nie będzie, czyli innemi słowy, należy zadawać ćwiczenia znacznie częściej, przynajmniej raz na miesiąc.

— Cóż z tego?—zapyta ktoś—jeżeli uczeń napisze choćby najgorzej, a nikt mu na to nie zwróci uwagi? Cóż za korzyść?

A gdy uczeń mówi, opowiada, rozmawia—odpowiem na to—gdy nawet wydaje lekcję, lub składa repetycję, czy nauczyciel zdoła poprawić każdy błąd? A czyż zechce kto twierdzić, że młodzież uczy się mówić jedynie na lekcji? Jakkolwiek zdolny byłby profesor, jakkolwiek pięknie samby mówił i pięknej wymowy od swych słuchaczów wymagał, gdyby uczeń

poza lekcją ciągle milczał, moglibyśmy się obawiać, że wyjdzie ze szkoły ze słabą zdolnością wyrażania się. Przecież jak dalecy są od władania np. obcym językiem ci wszyscy, co tylko w szkole ów język— choćby w najpoprawniejszej postaci — słyszą i sami parę razy na tydzień kilkanaście frazesów w nim powiedzą!

To samo tyczy się i ćwiczeń piśmiennych. Niech uczniowie piszą często, jak najczęściej; niech mowa pisana, dzięki nabytej wprawie, nie sprawia im większej trudności myślowej niż mowa potoczna, a polubią ją napewno. Powtarzające się ciągłe doświadczenia w pisaniu jak i w mówieniu wyrobią tę wprawę; piękne wzory prozy celniejszych autorów wykształcą smak i podsuną zapas słów i zwrotów zarówno harmonijnie brzmiących jak i treściwie pełnych: wzbogacony niemi uczeń z łatwością będzie przelewał swe myśli na papier, zdobywając coraz większe wyrobienie stylowe, nauczycielowi zaś przypadnie w tej pracy bardzo trudna ale pociągająca rola kierownika. Mógłby kto zarzucić jeszcze co innego. „Gdy nauczyciel nie będzie przeglądał za każdym razem wszystkich kajetów, uczniowie, pozostawieni bez kontroli, nie wszyscy będą pisali.“ Ta obawa zdaje się pobudzać wielu wykładowców do „sprawdzania“ ćwiczeń.

Otóż, jeżeli już koniecznie idzie o „sprawdzanie“ pilności, to nauczyciel posiada bardzo wiele sposobów skontrolowania ucznia, nie potrzebując uciekać się zawsze do tak kłopotliwego, jakim jest wynoszenie z klas całych pak kajetów; zresztą można używać i tego sposobu, o ile komu wyda się dogodnym. Proponowałabym jednak zasadnicze rozwiązanie kwestji: unormować stosunek ucznia do nauczyciela w taki sposób, by panowała tam szczerość wzajemna, by „sztubak“ nie

starał się wszelkimi siłami „naciągnąć belfra"; nauczanie zaś tak postawić, by sama wiedza dostateczną była zachętą dla uczniów do pracy. Powie kto, że do tego trzeba posiadać odpowiednio przystosowaną młodzież, trzeba ją dopiero wychować. To słuszne, ale widzimy sami, że ta dzisiejsza młodzież szkolna pragnie często szczerości i miewa chwile zapału do nauki, tylko tych chwil wytrwale przedłużać nie umie. Dopomóżmy jej w tym, my starsi!

H. Willman-Grabowska.

Jeszcze w sprawie wykładu historji.

W Nr 8-ym „Nowych Torów“ za rok bieżący umieszczony został artykuł p. J. Dąbrowskiego p. t.: „W sprawie programu wykładu historji w szkole średniej.“ Obok zdań zupełnie słusznych znajdują się tam poglądy, na które w żaden sposób zgodzić się nie można. Krytykując powszechnie przyjęte obecnie programy historji, proponuje autor swój program własny Program ten w głównych zarysach polega na tym, że zamiast rozpoczynać historję, jak dotąd, od ludów pierwotnych, a potym przechodzić do historji Wschodu, a dalej—do Grecji i Rzymu, proponowanym jest rozpoczynanie od dziejów Fenicji i Kartaginy, a potym przechodzenie do dziejów Grecji i Rzymu, opuszczając zupełnie pozostały Wschód i kulturę pierwotną. Historja wykładana w szkole ma być, według autora, historją tylko niektórych narodów cywilizowanych. Dopiero w ostatniej klasie ma być wykładana historja kultury, która ma objąć pominięte poprzednio cywilizacje: chińską, indyjską, asyryjsko-babilońską i t. d. i prawdopodobnie kulturę ludów pierwotnych. Taki program wykładu motywowany jest tym, że uczniowie szkół średnich zbyt są mało przygotowani, aby można im było odrazu mówić o rozwoju kultury wogóle, a u poszczególnych narodów w szczególności. Szkoła śre-

dnia—o ile mogłem wyrozumieć myśl autora—powinna dać z początku zarys historji politycznej szeregu narodów, a w końcu dopiero kursu, w ostatniej klasie, wyjaśnić uczniom, że dzieje te są połączone jakąś nicią przewodnią i że poza dziejami politycznemi są jeszcze inne dzieje—dzieje kultury.

Gdybyśmy się zgodzili z projektem autora, musielibyśmy tym samem uznać, że historję wykładaną w szkole nie uważamy wcale za naukę, że historja nie jest wcale systematem wiadomości, logicznie ze sobą powiązanych, lecz garścią faktów, które w dowolnej ilości i w dowolnym zakresie podawać można. Bo gdybyśmy uznawali historję za gałęź wiedzy w sobie zamkniętą, czy moglibyśmy rozpoczynać wykład jej od historji jakiegoś narodu? Moim zdaniem, historja wykładana być może i powinna jako nauka, a nie jako zbiór wiadomości o różnych narodach. Jak każda nauka, ma też i historja swoją własną logikę, która każe rozpoczynać dzieje ludzkości od początku, a nie od środka. Rozwój ludzkości daje nam obraz ewolucji społeczeństw ludzkich (przerywanej czasem regresją). Ten obraz ewolucji powinniśmy wyłożyć naszym uczniom na żywych przykładach społeczeństw dawnych i nowoczesnych. Tylko taki wykład przyniesie rzetelną korzyść naszym uczniom. Uczeń, którego umysł zdolny jest rozwiązywać zawiłe zadania z algiebry lub gieometrji, który słyszy na wykładach przyrody o ewolucji organizmów, potrafi zrozumieć i ewolucję społeczeństw ludzkich. Traktując zaś historję rozumowo, uczynimy zupełnie zbytecznym kurs uzupełniający historji kultury; kurs taki byłby tylko powtórzeniem tego, co uczeń słyszał poprzednio.

Historja jako nauka zajmuje się nie tyle poszczególnemi narodami, co rozwojem społeczeństw wogóle. Nie chodzi jej bynajmniej o to, aby wyczerpać wszy-

stek istniejący na kuli ziemskiej materjał historyczny, lecz o to, aby przedstawić szereg typowych społeczeństw ludzkich, które razem dawałyby obraz ewolucyjnego rozwoju. Drugorzędną więc jest rzeczą, czy przy wykładzie historji starożytnej uwzględnimy te lub owe narody; chodzi tylko o to, aby rozwój tych narodów stanowił łańcuch ewolucyjny. Nie można więc w żaden sposób rozpoczynać wykładu od handlowych rzeczpospolit morza Śródziemnego, nie powiedziawszy nic o poprzednich stadjach rozwoju.

Autor powiada, że przechodzenie od kultury narodów pierwotnych do kultury poszczególnych narodów cywilizowanych jest przechodzeniem od dziejów ludzkości, branej in abstracto, do dziejów konkretnych narodów, i nazywa takie przejście „w wysokim stopniu nielogicznym.“ Mnie się zdaje, że czy się opisuje kulturę narodów pierwotnych, czy cywilizowanych, nie powinno się nigdy odrywać od faktów konkretnych i zbytnio się zapuszczać w abstrakcje. Co się zaś tyczy niezbędnych uogólnień, nie mogę zrozumieć, dlaczego dzieje narodów cywilizowanych mają dawać do nich mniej pola, niż kultura ludów pierwotnych. Że w niektórych podręcznikach trudno doszukać się związku logicznego pomiędzy rozdziałem, poświęconym kulturze pierwotnej, a następnemi traktującemi o poszczególnych narodach, okoliczność ta nie dowodzi bynajmniej, że takiego związku wcale niema. Obowiązkiem nauczyciela jest wyjaśnić ten związek, wytłumaczyć uczniom, że cywilizacja powstała z dzikości i zaznaczyć chociaż w głównych zarysach etapy ewolucji, która doprowadziła niektóre narody wcześniej od innych do stanu cywilizacji.

Nie mogę zrozumieć, co autor chciał powiedzieć, twierdząc, że szkoła średnia powinna dawać historję, nie zaś socjologję lub nawet historjozofję. Jeżeli mamy

uważać historję za naukę, to powinna ona zawierać pierwiastek rozumowy, a nie zadawalać się samym opowiadaniem faktów. Pierwiastek zaś rozumowy historji może być albo socjologiczny albo historjozoficzny. Nie widzę słusznego powodu, dlaczego mielibyśmy pozbawiać historję tego rozumowego jej pierwiastku. Powoływanie się na nieprzygotowanie umysłu ucznia jest nie na miejscu, bo zadaniem szkoły właśnie przyzwyczajać umysł ucznia do rozumowania. Zresztą rozumowania socjologiczne i histozjozoficzne nie są bynajmniej trudniejsze od rozumowań matematycznych. A przecież matematycy nie zrzekają się całej rozumowej strony wykładu i nie dają uczniom gotowych formuł matematycznych.

Nie zgadzam się także z wyborem podręczników uczynionym przez autora. Wiemy wszyscy, że ze wszystkich istniejących u nas podręczników, jedne tylko podręczniki Wippera uwzględniają tę zaznaczoną powyżej rozumową stronę wykładu. Przytym podręczniki te mają tę wielką zaletę, że są napisane barwnie i zajmująco. Tymczasem autor tylko dla historji średniowiecznej poleca podręcznik Wippera, dla historji zaś starożytnej i nowożytnej zaleca książki napisane na zupełnie innych podstawach i z historją rozumową mające bardzo mało wspólnego. Nie wiem, czy ze względów pedagogicznych pożądanym byłoby takie przerzucanie się od jednego typu podręcznika do drugiego. Przytym autor, polecając jeden podręcznik radzi uzupełniać go notatkami z drugiego. Nie wiem, jak to dałoby się uskutecznić w praktyce. Trudno przecież zmuszać ucznia do kupowania dwu podręczników na raz. Co się zaś tyczy uzupełnień, to nauczyciel może zawsze dać takowe uczniom, nie uciekając się do drugiego podręcznika.

Oto są uwagi, które nastręczył mi artykuł p. Dąbrowskiego. *Jan Jakubowski.*

Z LITERATURY.

Gieografja powszechna; **kurs I.** *I. Gieografja astronomiczna. II. Gieografja fizyczna. III. Gieografja antropologiczna*; *ułożona pod kierunkiem A. Fuchsa, magistra b. Szkoły Głównej, kandydata nauk przyrodniczych, 1907. Nakładem księgarni Ludwika Fiszera. Warszawa, Łódź, str. 84, ilustracje, mapki.*

Spolszczenie szkół pewnych typów w Królestwie wywołało potrzebę wydania książek z rozmaitych nauk do użytku szkolnego; wydawcy i autorowie, zachęcając się wzajemnie, dostarczają na rynek księgarski coraz to nowych podręczników, śród których przeważa, niestety, stale tandeta. Hasło „billig und schlecht", szkodliwe we wszelkiej produkcji, w dziedzinie pedagogicznej staje się dotkliwą krzywdą, wyrządzaną oświacie. Wszak książki szkolne mają na celu rozwijanie władz umysłowych młodzieży i utrwalanie w umysłach wiadomości naukowych, jakże więc lekkomyślnie postępują sobie ci, którzy przez brak należytego przygotowania naukowego, czy też przez niedbalstwo produkują marnotę wydawniczą! Naszym zdaniem, Polski Związek Nauczycielski dobrze by uczynił, gdyby wyłonił z siebie komisję kwalifikującą do wydawania podręczniki szkolne—do takiej komisji mogliby się zwracać i wydawcy i autorowie, mniej wyrobieni,

z prośbą o przeglądanie w rękopisie podręczników szkolnych—wtedy, być może, dobre chęci niejednego mogłyby być ku pożytkowi młodzieży szkolnej wyzyskane, a niejeden produkt nieudolności zaniechany...

Autor wymienionego w nagłówku podręcznika gieografji zapowiada w przedmowie, że zrywa z dawnym sposobem traktowania gieografji suchym, pamięciowym,—wprawdzie myśl ta nie jest już u nas, na szczęście, nowa, skoro Wacław Nałkowski wciela ją już od lat bodaj dwudziestu kilku, ale ten wzgląd nie osłabia bynajmniej słuszności samego poglądu na gieografję; cóż, kiedy, mimo obietnic, w książce omawianej, zwłaszcza w części III-ej (antropologicznej), spotykamy długie spisy i suche opisy—wyliczanie faktów bez troski o wiązanie ich nicią zależności wzajemnej! Jeszcze jeden zarzut natury ogólniejszej uczyniłbym autorom książki: część III-cia zawiera sumę wiadomości gieograficznych w szczupłym zakresie, II-gą część, fizyczną, autorowie usiłują traktować przystępnie, jak gdyby układając ją dla dzieci. Część I-a, nb. najlepsza, zdaniem naszym, nie zawierająca, o ile nam się zdaje, błędów—jest dla początkujących zbyt trudna i zbyt obszerna... dla jakich więc czytelników przeznaczono ułożoną pod kierunkiem p. Fuchsa książkę? Załączony poniżej wykaz błędów i niedokładności, zdaniem naszym, wartość tej książki czyni wątpliwą.

„Portugalczyk Magiellan po trzyletniej żegludze opłynął ziemię i wrócił z powrotem do ojczyzny“ (str. 18), gdy tymczasem, jak wiadomo, w podróży był zamordowany. Na str. 29 powiedziano: „Skalą nazywamy stosunek odległości rzeczywistych do odległości przedstawionych na rysunku.“ Pomijamy, że byłoby właściwiej porządek wyrazów w tym stosunku odwrócić; następne jednak wyjaśnienie już jest stanowczo błędne:

„np. skala $^{1}/_{1000}$ oznacza, że *rysunek* jest tysiąc razy mniejszy od rzeczywistości.“ Figura 18-ta przedstawia mapę półkul zachodniej i wschodniej, na której oznaczono „góry Kong“ dawniejszych gieografów, nieistniejące w rzeczywistości. „Skorupa ziemi składa się z najrozmaitszych substancji, które jednak dadzą się podzielić na cztery rodzaje: 1-o ziemia i kamienie, 2-o metale, 3-o ciecze, 4-o materje palne (!!)“ str. 33. „Wązkie występy (!) lądu nazywają się fiordami..., lub krótsze riasami“ (str. 36). W tym określeniu są trzy błędy: 1-o fiordów i riasów nie można nazwać „występami“ (rusycyzm), 2-o nie są one wyrostkami „*lądu*,“ 3-o różnica między fiordami i riasami nie polega na ich długości. „Brzegi wyniosłe..., utrzymując do pewnego stopnia głębokość wody przy nich, mają doniosłe znaczenie dla żeglugi,“—co to znaczy? „Jeżeli linja brzegowa niewielkim klinem wdziera się w morze, to nazywamy ją (?) wówczas przylądkiem. Większy występ (!) wybrzeża w morze zowie się półwyspem“ (str. 36) „Góry skaliste, lub *skały*, są to góry utworzone z olbrzymich kamieni (wapiennych lub granitowych) (!!)“ str. 40. „Góry wulkaniczne czyli wulkany,“ a przecież istnieją wulkany, które nie są górami „Ujście wielkich rzek do morza bywa bardzo szerokie i dzieli się zazwyczaj na kilka odnóg, tworząc tak zwaną deltę,“—gdy tymczasem może być w ujściu kilka odnóg bez delty i może być delta bez podziału ujścia na odnogi. Na str. 50 powiedziano w sprawie przypływów i odpływów morza: „od strony księżyca tworzy się nabrzmienie wody, przenoszące się wskutek obrotu ziemi naokoło osi w coraz to nowe miejsce. Największe przypływy morza zdarzają się podczas nowiu, gdyż wówczas słońce i księżyc znajdując się razem (sic!) z jednej strony ziemi, okazują wspólne i zgodne przy-

ciąganie wód," snać autor nie wie, że zarówno przypływ, jak i odpływ jest zjawiskiem *obustronnym* kuli ziemskiej i że największe przypływy i odpływy „zdarzają się" nie tylko podczas nowiu. Na str. 50 powiedziano o prądach morskich: „pierwsze (t. j. ciepłe) płynące od równika w obiedwie strony ku biegunom zbaczają nieco *ze wschodu na zachód* (sic !) wskutek obrotu ziemi koło osi." Na str. 53. „Dno morskie, podobnie jak powierzchnia ziemi, obfituje w płaszczyzny, wyżyny, góry i doliny,"—właśnie że nie „podobnie." Drogę przez Suez (str. 55) autor uważa za najdogodniejszą między Europą, a Azją Wschodnią, czy i dziś, kiedy istnieje kolej Syberyjska? „Gleczery stopniowo posuwają się w doliny" (str. 56) odpowiedniejszym byłby tu wyraz „spływają" (fliesst, tieczot), ponieważ cząstki lodu w lodowcu, poruszając się, zmieniają położenie nietylko względem otoczenia, ale i względem siebie. „Woda dłużej zachowuje *cieplik*" (str. 56). Fig. 44 nie jest wytłumaczona należycie w tekście. Tak np. niewiadomo, co ma oznaczać linja xy i dla czego strzałki wiatrów są skręcone,—powiedziano wprawdzie, że wiatry „są jeszcze uwarunkowane przez wirowanie ziemi" ale jak, to pozostaje tajemnicą.

Na str. 57 wyliczono strefy powietrzne; między innemi powiedziano tam: „strefy wiatrów zmiennych, wiejących na półkuli północnej z północy, na południowej z południa," więc na czymże polega ta ich zmienność? zresztą w strefie wiatrów zmiennych przewaga jest właśnie po stronie wiatrów *ekwatorjalnych*. „Z innych wiatrów *stałych* zasługują na uwagę mussony i bryzy. Pierwsze wieją na Indyjskim Oceanie *zmieniając* swój kierunek w zależności od pór roku." *Stałość*, która się jednak *zmienia* co pół roku! Czyż mussony wieją tylko na Oceanie Indyjskim? „Cyklon

albo trąba powietrzna“ (sic !) Samum z pustyni w Arabji machnął sobie na str. 58 przez morze Śródziemne do Włoch, a nawet Hiszpanji i w góry Europy środkowej; nic dziwnego, że po drodze został „złagodzony“ i w różnych krajach dmucha pod rozmaitemi nazwami: siroko, solano etc. Powietrze „im więcej posiada w sobie pary wodnej, tym jest wilgotniejsze“, gdy tymczasem powietrze może mieć bardzo dużo pary wodnej, a mimo to być suchym np. w Massawie. „Na klimat wywiera ogromny wpływ blizkość morza i dlatego dzielimy go na klimat kontynentalny i morski.“ A ileż to krain leżących nad morzem ma klimat kontynentalny!

Na str. 62 powiedziano, że w Europie hodują winorośle, drzewa oliwkowe „(te ostatnie szczególniej na południu)“—wyraz „szczególniej“ jest tu zbyteczny.

Na str. 64 pod rysunkiem podpisano „grota portowa“ miało być zapewne „grobla.“ Co to znaczy: Europa tworzy trójkąt „wierzchołkiem zwrócony na zachód“? O klimacie Azji powiedziano: „panują tu wiatry mussony wiejące latem z lądu na Ocean Indyjski, a zimą z oceanu na ląd,“—jak wiadomo dzieje się to odwrotnie. W lasach Ameryki żyją „gruboskórne.“ Co do religji powiedziano, że „wiara w nadprzyrodzone siły jest wszczepiana ludowi przez fetyszów (wróżbitów) (sic !).“ Pod tablicą fauny amerykańskiej nazwano żółwia szyldkretem (!), a pod tablicą z fauną Australji pewne zwierzę ssące nazwano *kurą* workowatą. Pod rysunkiem owocu kakaowca podpisano: „owoc drzewa kakaowego $^1/_4$ n. w. pochodzi z lasów rzeki Amazonki, zaaklimatyzowane w strefach gorących.“

Strona zewnętrzna wydania (papier, druk, rysunki) dobra.

W. Jezierski.

Prof. Dr. Adolf Kadesch. *Zarys Fizyki. Kurs niższy. Z upoważnienia autora przełożył Dr. Jan Babiński.* Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1907. Cena 1 rb.

Nasza uboga literatura podręcznikowa—uboga ze względu na jakość—posiada do nauki fizyki w zakresie elementarnym arcydzieła, którym bodaj niema równych w literaturze wszechświatowej. Są to książeczki prof. W. Natansona: „Początkowa nauka fizyki,“ „Wiadomości z nauki fizyki (dla szkół wydziałowych),“ „Wiadomości z nauki fizyki (dla seminarjów nauczycielskich).“ Wszystkie te książki napisane są podług jednakowego planu, różnią się zaś nieco zakresem. W ostatnich latach zaczynają one coraz większe oddawać usługi wobec wprowadzenia w wielu zakładach średnich propedeutycznego kursu fizyki w jednej z klas niższych.

Niemniej ukazanie się innego dobrego podręcznika o podobnym zakresie byłoby zawsze pożądane, jak wogóle ukazanie się każdej dobrej książki. Ale wydawanie rzeczy słabych nie może być w żadnym razie witane życzliwie, nawet przy zupełnym braku odnośnej literatury.

Książka, o której mamy mówić, należy właśnie do tej drugiej kategorji. Gdyby jej literatura nasza nie posiadała, krzywdy by nam żadnej się nie stało,

nie potrzebowalibyśmy też zaprzątać nią uwagi naszych czytelników.

Zastrzec muszę z góry, że oryginału nie znam i nie mam pod ręką, biorę więc książkę tak, jak jest wydana po polsku.

Po krótkim wstępie, gdzie autor usiłuje dać określenie fizyki i chemji (czy nie lepiej w elementarnym kursie podobne *określenia* odkładać na koniec?) zaczyna się archaiczny wykład o nieprzenikliwości, podzielności, porowatości. Na str. 7-ej widzimy budujący rysunek (fig. 7), wyobrażający „*molekuły* lub *cząsteczki*;“ na str. 8-ej literalnie taki sam rysunek (fig. 8), daje wyobrażenie o porach... Nie wiem, jak wybrnie z tego młody czytelnik, zwłaszcza wobec zaznaczenia w tekście, że co innego są pory, a co innego „przestrzenie międzycząsteczkowe.“

Nawiasem mówiąc, w rozdziale o podzielności (§ 3) tenże czytelnik musi się dobrze namyślić nad następującemi słowami: „Monetę pięciorublową rozwałkować można na blaszkę tak cienką, iż można nią pozłocić posąg jeźdzca wielkości naturalnej *A więc metr sześcienny takiej blaszki musi zawierać minimalne ilości substancji.*“ *) Pomijając niefortunną budowę zdania, mamy tu prawdopodobnie błąd zecerski („sześcienny“ zamiast „kwadratowy“), ale czy można uczącej się młodzieży dawać w podręcznikach takie zagadki?

W tymże rozdziale mamy drugi wyborny przykład stylu: „kryształ nadmanganianu potasowego nie większy od łepka szpilki zabarwia dużą flaszę wody na wyraźny kolor czerwono-fioletowy, *prawie nie zmieniając swej objętości.*“

---

*) Kursywy oznaczają podkreślenia sprawozdawcy, bez względu na to, czy się zgadzają z podkreśleniami autora, czy nie.

Wykład o nieprzenikliwości i t. d. poprzedzony jest paragrafem o „rozciągłości.“ Tu znajdujemy równie oklepane, jak mało mówiące określenie masy, jako „ilości substancji,“ o kilka zaś wierszy niżej czytamy ze zdziwieniem, że „dziesiąta część metra kwadratowego nazywa się decymetrem kwadratowym, setna—centymetrem kwadratowym, tysiączna — milimetrem kw. Dziesięć metrów kw. nazywamy dekametrem kw. i t. d.“ A niżej jeszcze: „Dziesięć metrów sześciennych nazywa się dekametrem sześciennym, sto—hektometrem sześć. i tysiąc—kilometrem sześciennym“ (!) Znakowanie, nie wiem dlaczego, pozostawione niemieckie; np. decymetr kwadratowy oznaczony jest przez „qdm,“ decymetr sześc.—„cdm.“

§ 7 rozpoczyna następujące katechizmowe zdanie: „*siłą nazywamy to. co zmienia stan ciała.*“ We wstępie mowa „o zmianie stanu“ pod wpływem ciepła; stąd można zrobić wniosek, że ciepło jest siłą... Na str. 12-ej mamy określenie: „*ciężarem ciała nazywamy ciśnienie* i t. d.“; autor (tłumacz?) nie rozróżnia pojęć siły i ciśnienia.

Kilogram jest „*jednostką ciężaru*“, a jednostką masy jest „*masa, ważąca 10 kg.*“ Z danego dalej określenia gęstości wynika, że gęstość wody przy 4° C. „równa się $^1/_{10}$ jednostki masy.“ Autora nie obchodzi widocznie układ jednostek, przyjęty przez fizyków całego świata i wpaja on swym uczniom pojęcia, których później ci z trudnością będą się musieli wyzbywać.

Bezwładność (§ 17) polega na tym, że ciało „*stara się zachować stan*, w którym się znajduje“ — określenie mgliste ze względu na mglistość pojęcia stanu.

Bardzo charakterystycznym dla ducha książki jest zdanie na str. 19-ej: „spójność ciał ciekłych jest

niewielką, *ponieważ (!) cząstki ciała ciekłego słabo opierają się siłom rozdzielającym...*“ (§ 24).

Srodkiem ciężkości ciała nazywa się „*punkt zaczepienia siły ciężkości całego ciała.*“

Wyżej podane określenie siły uwarunkowane jest poniekąd przez układ książki: statyka poprzedza kinematykę. O ruchu jest mowa dopiero w § 40, gdzie znajdujemy takie piękne zdanie: „*szybkością* ciała, posiadającego ruch jednostajny, *nazywamy drogę*, którą ciało przebywa w przeciągu każdej sekundy“ — kiedy już nareszcie owa nieszczęśliwa „szybkość“ (może lepiej „prędkość“) zyska sobie należyte prawo obywatelstwa! Nic dziwnego, że po takim określeniu czytamy: „jeżeli więc szybkość poruszającego się jednostajnie ciała wynosi *C jednostek długości*“... a więc „szybkość“ mierzy się „jednostkami długości.“

Ruch wirowy opisany jest nie mniej „naukowo.“ „Wskutek więc kołowego ruchu ciała (§ 46) zjawia się w niem siła dążąca do oddalenia go od centru (dla czego nie „środka?“) ruchu w kierunku prostym. Siła ta nazywa się odśrodkową (centryfugalną (?))."

„Wahadłem nazywa się *ciężarek*, *zawieszony na nici*“ (str. 51)—więc np. zegary nasze są pozbawione wahadeł przez to „określenie,“ gdyż nie mamy tam takich „ciężarków, zawieszonych na nici.“

Kształt powierzchni swobodnej cieczy w naczyniu „*pochodzi ztąd*, *że cząsteczki cieczy* dają się łatwo przesuwać.“ (§ 49).

Bajeczne też zdanie czytamy na str. 62-ej: „*Ponieważ cząsteczki atmosfery są wązkie* (?), każda przeto część jej wystawioną jest na ciśnienie części pozostałych.“

Mniejsza już o to, że autor „mierzy“ temperaturę, ale czy można wypowiadać takie zdanie (str. 77): „Jeżeli ciecz lub gaz ogrzewać będziemy od dołu, wówczas *cząstki ogrzane rozszerzają się.*“

„Ciepło słoneczne dochodzi do nas... *jako ciepło promieniste*“ (str. 77). Terminologja stara i bardzo charakterystyczna; widać, że do autora nie dochodzi promieniowanie nauki spółczesnej.

Nic lepszego nie znajdujemy w nauce o głosie: Mamy tam następujące wspaniałe określenie (str. 88): „jedno silne drgnienie ciała wywołać może huk, szereg drgań niejednakowych dają hałas, szereg zaś drgań jednakowych—ton.“

Wierny danemu poprzednio określeniu prędkości autor pisze (str. 89): „Szybkość rozchodzenia się ruchu głosowego w powietrzu wynosi *około 340 metrów.*“ Czytelnik niech sobie dośpiewa resztę.

Rezonansen nazywa się (str. 91) „wzmożenie się siły głosu“!

Na 92-ej str. czytamy: „jeżeli kartę przesuwać będziemy po pilniku tak szybko, by w przeciągu 1-ej sekundy przeszła przez 16 wzniesień — usłyszymy wówczas ton“ — chciałbym widzieć eksperymentatora, który potrafi tak kartę przesuwać.

Albo co może być lepszego od takiego określenia: „tonem określonym nazywamy ton określonej wysokości“?

W nauce o świetle czytamy również bardzo dziwne rzeczy. Np. w § 97: „W świetle płomienia źródłami światła są *rozżarzone drobne cząsteczki ognia*“! O wiersz niżej: „ponieważ ciała ciemne odbijają (częściowo przynajmniej) światło, które nań (?) pada, dopóki więc są oświetlone zachowują się jak ciała świecące“—w określeniu tym trudno będzie znaleść określe-

nie zwierciadła, które wszak także jest „ciałem ciemnym.“

Na str. 98 powiedziano, że próżnia jest „*ośrodkiem jednorodnym*;“ o parę wierszy wyżej—że próżnia jest „*ośrodkiem przezroczystym.*“ Bardzo niefortunne jest nazywanie próżni „ośrodkiem,“ ale zobaczmy, do jakiego tam jeszcze niespodziewanego wniosku dochodzimy. Oto czytamy: „gdy będziemy brali coraz grubsze warstwy ciała przezroczystego, wówczas stanie się ono w końcu nieprzezroczystym...“; czy więc i próżnia „w grubych warstwach“ jest nieprzezroczysta?

W rozdziale o magnetyzmie na str. 130 mamy następujące zdanie, nieuważnie zakwalifikowane do druku: „bieguny różnoimienne magnesów przyciągają się, *jednocześnie zaś* odpychają się nawzajem.“

W wykładzie o elektryczności mowa o różnych „*odmianach*“ elektryczności (str. 139), o „*mieszaniu się ładunków*“ (str. 139, 141), o „oddzielaniu się elektryczności *dodatniej od ujemnej*“ (str. 139), o tym, że gdy przesuwamy ciała naelektryzowane przez płomień świecy, „*elektryczność ciała wypływa przez ostrze płomienia*“ (str. 143), o „wiązaniu“ ładunków w kondensatorach (str. 146). Wszystko to jest w zupełnej zgodzie z ogólnym charakterem podręcznika. I w tym rozdziale nie brak takich dużo mówiących „objaśnień“, jak: za przyczynę najbliższą powstania indukcyjnego (prądu?) uważać należy siłę elektrobodźczą występującą w drucie indukowanym“. Nie wdaję się już w ocenę tego, dla czego pewne wiadomości zostały podane, a inne pominięte.

Przytaczane przykłady bynajmniej nie przedstawiają wyczerpująco braków książki; braków tych jest znacznie więcej, nie chciałem tylko zbytnio nużyć czytelnika.

Dziwnie wyglądają klisze niemieckie w wydaniu polskim; ujdzie to jeszcze, gdy promień światła czerwonego jest oznaczony literą *r*, gdyż można ostatecznie trzymać się znakowania dowolnego i niekoniecznie domyślić się trzeba, że litera ta jest skróceniem niemieckiego „rot“; to samo da się powiedzieć o oznaczaniu promieni światła fjołkowego przez *v* (violett) (str. 125, 126); ale całkiem są nieodpowiednie rysunki z napisami: „Nordost-Passat,“ „Südost-Passat“ i t. d., jak na str. 85.

Korekta fatalna, na każdym niemal kroku błędy w druku — poprzekręcane słowa, jak to już widać z wyżej przytoczonych cytat, powypuszczane litery. W podręczniku bardziej niż w innych książkach te błędy rażą.

Co najgorsza—poza błędną treścią—styl i terminologja. Próbki tego dają przytoczone wyżej ustępy, ale oto jeszcze wiązanka „kwiatków“ (nie wszystkich!): „stan *spokoju*“ (str. 11 inne): „siła, *z którą* cząsteczki gazu *starają się* oddalić od siebie“ (str. 20); „*otwór w płytce*, którą śruba wypełnia szczelnie... nazywa się *mutrą* śruby“ (str. 42); „*centr siły* danego ruchu“ (str. 48); „wahnienie wahadła“ (str. 52); „*waga* ciężarka“ (str. 56); „*proces ewakuowania*“ (str. 73); „*jakikolwiekbądź*“ (w bardzo wielu miejscach!); „napełnia się (naczynie) *w* $^3/_4$ wodą“ (str. 81); „dźwięk *zamilknie*“ (str. 88); „*blask* wystrzału“ (str. 89) „jak to miało miejsce“ (str. 104); „patrząc... wydaje się nam“ (str. 110); „influencya,“ „indukowanie“ „frykcyjny“—w rozdziale o elektryczności; „kaloryka“ „magnetyka“, „elektryka“ — tytuły rozdziałów o cieple, magnetyzmie, elektryczności, podane obok polskich.

Raz jeszcze zaznaczam, są to przykłady *niektóre tylko*. Gdyby książka była dobrą, ale posiadała drob-

ne usterki, krytyka mogłaby wytknąć możliwie wszystkie braki i w nowym wydaniu mielibyśmy książkę jeszcze lepszą. W tym razie wysilanie się krytyka pod tym względem byłoby bezcelowe. Miejmy nadzieję, że drugiego wydania tego podręcznika społeczeństwo nasze się nie doczeka.

St. Kalinowski,

KRONIKA.

Jerzy Cwietkowski.

W dniu 3-cim listopada b. r. opuścił Warszawę człowiek, którego nazwisko i działalność należy złotemi zgłoskami zapisać w dziejach naszego szkolnictwa.

Jerzy Cwietkowski—od roku 1900 do 1907 dyrektor szkół handlowych męskich Zgromadzenia kupców miasta Warszawy—urodził się na Ukrainie kijowskiej w roku 1843; gimnazjum i wydział historyczno-filologiczny uniwersytetu ukończył w Kijowie. Wykształcenie pedagogiczne odebrał w Petersburgu na kursach pedagogicznych przy gimnazjum drugim męskim, jedynych wówczas w Rosji. W roku 1868 został nauczycielem historji i literatury rosyjskiej w jednym z gimnazjów męskich w Kijowie, a w roku 1880 wyjechał na takież stanowisko do Petersburga. Od roku 1892 był w Petersburgu nauczycielem w korpusie paziów, a równocześnie wykładał w akademji Mikołajewskiej Sztabu gieneralnego, w Instytucie nauczycielskim, oraz na wyższych kursach pedagogicznych dla kobiet. Podczas wakacji letnich, zaproszony przez ziemstwa gub. Nowogrodzkiej, Saratowskiej i Połtawskiej, organizował czasowe kursy pedagogiczne, mające na celu kształcenie nauczycieli elementarnych. W roku 1900 powołany został przez Radę Opie-

kuńczą powstającej wóczas siedmioklasowej Szkoły Handlowej Zgromabzenia kupców miasta Warszawy. Pod kierunkiem Cwietkowskiego została otwarta w r. 1901 w Warszawie trzyklasowa Szkoła kupiecka, a w r. 1906 zorganizowana szkoła niedzielno-handlow a. W roku bieżącym 1907 Cwietkowski ustąpił z zajmowanego przez lat siedm w Warszawie stanowiska, powołany do Moskwy na dyrektora Aleksandrowskiej Szkoły Handowej i kupieckiej.

Wiemy dobrze, śród jakich warunków dzięki prawdziwie obywatelskiej inicjatywie kupiectwa warszawskiego założono w roku 1900 pierwszą w kraju społeczną szkołę męską. W szkole tej od pierwszej chwili jej istnienia działy się jakieś dziwne, dla wielu niezrozumiałe rzeczy: zniesiono szablonowe ocenianie uczniów zapomocą stopni, nie było mowy o zewnętrznych bodźcach do pracy i dobrego sprawowania młodzieży, jakiemi są nagrody i kary, uczniowie pospołu z nauczycielami opracowywali lekcje w szkole, do domu młodszej dziatwie lekcji nie zadawano wcale, powoli, stopniowo wyrabiając w niej umiejętność samodzielnego pracowania; mur chiński, dzielący zazwyczaj wychowańców od wychowawców, runął odrazu — kierownik szkoły, nie chodzący nigdy na koturnach, przykładem osobistym zachęcał swych współpracowników do łatwego, prostego, naturalnego, serdecznego stosunku z młodzieżą, który nigdy jednak nie przechodził w czułostkowość. Nauczyciele-wychowawcy starali się poznawać dusze dziatwy i młodzieży po to, by je podnosić, ścierać z nich wady, potęgować zalety, doskonalić; uświadamiali wychowańcom ich własną godność ludzką, uczyli cenić ją w sobie i w innych; czyniąc tak, nie badali jednak dusz dziecięcych na zimno skalpelem anatoma. Okazało się, że wychowawcy i wychowańcy mimo różnic wieku,

wyrobienia życiowego i wykształcenia mogą mieć jednak wspólne ideały. Cwietkowski, utalentowany uczeń i gorący wielbiciel wielkich rosyjskich reformatorów wychowania Uszyńskiego i Pirogowa, posiwiały w długiej pracy nauczycielskiej, znający dokładnie szkolnictwo zachodnio-europejskie, człowiek o zacnym sercu i szerokich horyzontach myśli, głębokiej wiedzy i rozległego wykształcenia, mający subtelne odczucie piękna i sztuki, w szkole widział ustrój żywy, mający prawo i obowiązek ciągłego doskonalenia się i postępu, szukania i wyrabiania nowych torów w sprawie wychowawczej; za jego inicjatywą wykonano w szkole niejeden eksperyment dydaktyczny, zawsze dokładnie, wszechstronnie i krytycznie przedtym rozważony. W szkole pracowali nauczyciele Polacy w maksymalnej niemal liczbie, a śród nauczycieli Rosjan, dzięki umiejętności dobierania ludzi, było wielu takich, którzy musieli zjednać sobie uznanie ze strony młodzieży, rodziców i kolegów. W stosunku do sprawy polskiej narodowej cechowała Cwietkowskiego zawsze odwaga, sprawiedliwość i życzliwość, wynikająca z ukochania ludzi wogóle. Z tegoż źródła pochodziło, iż względem wszystkich uczniów był on jednaki, wolny od wszelkich uprzedzeń narodowościowych. Tam, gdzie u wielu pedagogów występować zwykła *formułka*, w Cwietkowskim decydowała *dobroć*, a fakt każdy, każde zjawisko, zdarzenie potrafił on rozważać same przez się, niezależnie od utartych szablonów. Było rzeczą charakterystyczną, że gdy dyrektor zwiedzał klasy podczas lekcji, nauczyciele przeważnie starali się ujawniać swe braki, by je później z nim móc omówić w przyjacielskiej koleżeńskiej pogawędce i poprawić. Śród personelu nauczycielskiego w szkołach handlowych znajdują się i kobiety, nie tylko jako nauczycielki, ale i jako *wychowawczynie*. Kobiety mają tu

możność pracowania w kierunku pedagogicznym, nie będąc, jak się to często dzieje, deptane i spychane; rozwój życia szkolnego jeszcze raz tu wykazał, że doniosłe znaczenie w szkole męskiej może mieć wychowawczy wpływ subtelnych dusz kobiecych, ich stosunek do młodzieży macierzyński czy siostrzany.

W uznaniu zasług Cwietkowskiego, jako pierwszego dyrektora i twórcy pedagogicznego szkół handlowych kupiectwa warszawskiego, rady opiekuńcze i pedagogiczne wymienionych szkół uchwaliły wspomnienie jego utrwalić przez utworzenie dla niezamożnych uczniów stypendjum imienia Jerzego Cwietkowskiego, a w sali nauczycielskiej szkoły zawieszono jego portret.

Pożegnanie opuszczającego szkołę ukochanego i czczonego kierownika ze strony młodzieży, rad pedagogicznych i opiekuńczych, cechowała prostota i serdeczność. Wszyscy—wychowawcy i młodzież—przyrzekali Cwietkowskiemu, że pozostaną nazawsze wierni jego ideałom, i życzyli mu, by na nowym stanowisku—śród swoich—spotkał się z takim uznaniem, jakie pozostawia w duszach tych, którzy pod jego kierunkiem dotychczas pracowali w Warszawie.

W. Jezierski.

Zjazd delegatów Kół Macierzy Szkolnej.

Nie będąc bynajmniej zwolennikami polemiki, od niej sprawozdanie nasze ze Zjazdu delegatów P. M. S. rozpocząć musimy. Zniewala nas do tego prasa wsteczna, która obecność na posiedzeniach Zjazdu przedstawicieli pism postępowych tłumaczy nawróceniem się obozu postępowego do Macierzy.

Pogląd to zgoła fałszywy. Stanowisko grup po-

stępowych względem Macierzy nie uległo z racji Zjazdu żadnej zmianie, a zainteresowanie się ich samym faktem obrad ma jedynie źródło w żywym udziale, który każde społeczeństwo, a tymbardziej nasze, w sprawach oświaty szerokich mas swoich przyjmować musi.

My, którzy przed 130 laty powołaliśmy do życia pierwsze w Europie ministerjum oświaty, mamy dzisiaj 75% analfabetów. Wobec tej grozą przejmującej cyfry musi, rzecz prosta, zgóry już budzić w nas gorący oddźwięk krok wszelki, do usunięcia, bodaj do zmniejszenia, tego zła zdążający. Gdy więc, z chwilą zajaśnienia pierwszego u nas od lat 40-tu przebłysku możliwości samoistnego stanowienia o własnych sprawach, postanowiono, przez powołanie do życia Macierzy szkolnej, zaradzić najpilniejszej z potrzeb kraju, jęli się ochoczo pracy na tym polu wszyscy, którym dobro narodu szczerze na sercu leżało. Niestety, wobec dzisiejszego naszego ustosunkowania sił społecznych trudno się bylo długo łudzić co do kierunku, w jakim działalność cała poprowadzoną zostanie. Czarno-amarantowe zabarwienie głównej nawy kierowniczej nowopowstałej instytucji z góry było do przewidzenia. Gdy przewidywania te na pierwszym zaraz zebraniu organizacyjnym w czerwcu roku ubiegłego ziściły się w sposób aż nadto wyraźny, cofnęli się od udziału w dalszej robocie ci wszyscy, którym przekonania i poglądy na uczestniczenie w niej w danych warunkach nie pozwalały. Nie przestała jednak Macierz serdeczną być wszystkich odłamów społeczeństwa troską. Stosunek szczerej życzliwości nie wyklucza bynajmniej krytyki. Tak też jedynie pojmować należy zainteresowanie się pism i grup postępowych obradami, jakie w dniach 25-ym i 26-ym b. m. toczyły się w gmachu Filharmonji przy udziale 2000 bez mała delegatów i gości.

Sympatję tę i zainteresowanie potęgowały nadto krążące od pewnego czasu wieści o trudnościach, z jakiemi Macierzy walczyć wypada. Trudności te gotuje jej z jednej strony administracja, z drugiej zaś kler, któremu niedość widocznie jeszcze, że 40% prezesów przypada na księży. Pretenduje on do zagarnięcia w ręce swoje całej władzy, współzawodnicząc w tym względzie energicznie z prym trzymającą dotychczas w Zarządzie P. M. S. narodową demokracją.

Jak jednak słusznie i rozumnie podkreślił w powitalnej mowie swojej prezes Macierzy mec. Osuchowski, jest bezwzględna bezpartyjność polityczna i religijna tolerancja warunkiem nietylko rozwoju Macierzy, ale samego jej istnienia. Musiało zaś przeświadczenie tej konieczności głęboko być wkorzenione w umysły naszego społeczeństwa, skoro nawet zabiegi endecji, przed żadnemi środkami się nie cofającej, nie zdołały przeświadczenia tego obalić. Pomimo też wszelkich znanych machinacji wyborczych, pomimo niedwuznacznych machiawelskich napomnień „Gońca“, zniewolono prośbami i błaganiami mec. Osuchowskiego do cofnięcia rezygnacji, którą zgłosił, słusznie podrażniony jawnemi napaściami oraz podziemną, wyraźnie przeciwko niemu knutą, robotą. Ten stanowczy protest zgromadzenia, które za wszelką cenę postanowiło niedopuścić do rezygnacji obecnego prezesa Macierzy, jest nietylko wymownym dowodem wielkich jego zasług dla instytucji, lecz zarazem niezachwianej wiary, że pozostanie jego na stanowisku stanowi rękojmię bezpartyjności i bezstronności stosunku P. M. S. do ogółu społeczeństwa.

Niestety, sprawa rezygnacji mec. Osuchowskiego ze stanowiska prezesa nie została jeszcze ostatecznie w sensie dodatnim załatwioną. Przyobiecał on wprawdzie cofnięcie jej, wszakże w razie spełnienia posta-

wionych przez niego Zarządowi warunków. Czysto wewnętrzna już sprawa ta w łonie samego Zarządu ma zostać załatwiona.

W mowie powitalnej mec. Osuchowskiego niejeden jeszcze był moment, zasługujący na specjalne podkreślenie, szczupłe jednak ramy sprawozdawcze stoją temu na przeszkodzie. Przechodząc do dalszego toku obrad, zaznaczyć musimy, że wyróżniały się w nich znamiennie dwa odrębne pierwiastki: uczuciowy i rozumowy. Pierwszemu odpowiadała część manifestacyjna programu, drugiemu informacyjna. Wzruszającą część manifestacyjną wypełniło: 1) odczytanie przyjmowanych owacyjnie depesz od instytucji pokrewnych, od wybitniejszych na polu literackim jednostek i wreszcie od deportowanych zagranicę byłych członków Zarządu i 2) przemówienia dziękczynne witanych serdecznie gości zakordonowych i kresowych w osobach przedstawicieli instytucji oświatowych z pod obu obcych zaborów, a także z Litwy, Ukrainy i Rusi. Wszystkie te przemówienia, z których podniosłością i skończonością formy wyróżniały się zwłaszcza przemówienia: posła Kościelskiego oraz delegata T-wa Oświaty z Kijowa, wskazywały dowodnie, że dążenie do wspólnego ukochanego celu najtrwalszym spaja ogniwem wszystkie kraju dzielnice. Najpodnioślejszym jednak ze wszystkich momentów Zjazdu był ten, w którym na wniosek prof. M. Brzezińskiego, poparty gorącym przemówieniem prof. Chrzanowskiego, zgromadzenie całe zamianowało honorowym członkiem P. M. S. wielkiego siewcę na niwie oświaty ludowej, Konrada Prószyńskiego (Promyka), powstając przy tym dwukrotnie z miejsc celem wyrażenia mu niezwykle w istocie zasłużonego hołdu.

Na część informacyjną, nierównie suchszą, aczkolwiek wielce ciekawą i pouczającą, złożyły się spra-

wozdania Zarządu i sekcji poszczególnych z dokonanych w roku sprawozdawczym prac oraz wnioski, wypracowane przez Komisje i przedłożone walnemu zebraniu do zatwierdzenia. Z cyfr tych i danych wyjmujemy dla nas najciekawsze.

Ogółem w Królestwie założono 781 Kół Macierzy. Z tych 206 sprawozdań pomimo kilkakrotnych wezwań Zarządu Głównego nie nadesłało.

Wystąpiono do władz o pozwolenie na założenie 1247 szkół, z tego uzyskano pozwoleń na 681 szkół. Na 316 podanych władzom do zatwierdzenia nauczycieli, otrzymano zatwierdzenie tylko 159 nauczycieli. Smutnie zwłaszcza przedstawiają się stosunki w gub. siedleckiej i lubelskiej, gdzie z 350 podań o szkoły uwzględniono tylko 32 w gub. lubelskiej, zaś w gub. siedleckiej na 141 podań nie otrzymano ani jednego pozwolenia.

W roku sprawozdawczym funkcjonowało 141 szkół Macierzy, nadto Koło płockie popierało 8-o klasowe gimnazjum w Płocku, Koło siedleckie—Szkołę podlaską w Siedlcach, Koło Wieluńskie—szkołę 4-o klasową w Wieluniu i Koło Sieradzkie—szkołę 4-o klasową w Sieradzu.

Po za tym założono 317 ochron, 505 bibljotek i czytelni, zorganizowano kursy dla analfabetów, oraz urządzono szereg odczytów i pogadanek z różnych dziedzin wiedzy.

Celem podziału pracy utworzono w końcu roku 1906 przy Zarządzie Głównym 4-ry sekcje: Oświaty Ludowej, Skarbową, Prawną i Organizacyjno-statystyczną. Przy pierwszej z tych sekcji utworzono w Warszawie przy ul. Sadowej Nr 12 Muzeum szkolne, zawierające sporą kolekcję wszelkich pomocy naukowych.

Od nowego roku szkolnego uchwalono otworzyć:

w Warszawie 6-o oddziałową szkołę miejską imienia Karola Szlenkera ze 100.000 rb. wynoszącej dotacji jego sukcesorów; dwie szkoły ludowe z fundacji (10.000 rb. rocznie i jednorazowo na urządzenie 1000 rb.) Tow. Kredytowego m. Warszawy; szkołę ochroniarek przy udziale Koła Ziemianek i wreszcie Seminarjum dla nauczycielek ludowych im. Orzeszkowej przy udziale Koła nauczycielek.

We wszystkich już istniejących instytucjach Macierzy, które w roku sprawozdawczym nadesłały wykazy swojej działalności, pobierało naukę 63.000 osób, korzystało z ochronek 14.401 dzieci, a z czytelni i bibljotek 400.544 osób.

Koła liczyły ogółem 116.431 członków.

Organizacja wewnętrzna Macierzy polega na tworzeniu Związków Okręgowych, za podstawę do których brano podział administracyjny według gubernji i powiatów. Takich Okręgów jest obecnie 23.

Ofiarność publiczna, dzięki której Macierz istnieje, dosięgła ogółem przez cały czas istnienia instytucji sumy 810.673 rb. 20 kop., nie licząc wartości nieruchomości i placów pod budowę szkół, ofiarowanych poszczególnym Kołom. Suma ta obejmuje między innemi pozycję Daru narodowego Trzeciego Maja, wynosząca 155.782 rb. kop. 50. Statystyką powyższą nie są objęte 308 Kół, które nie złożyły sprawozdań kasowych.

Co się tyczy najważniejszych, najbardziej zasługujących na zaznaczenie zatwierdzonych przez Zjazd wyników prac poszczególnych Komisji, obradujących w obu dniach Zjazdu, przedstawiają się one jak następuje:

W komisji *sprawozdawczo-budżetowej* postanowiono: z wydziału prawnego Macierzy zrobić instytucję stałą, utworzyć 10 posad wizytatorów szkolnych z płacą 1700

rb. rocznie na kancelarje i 8500 rb. rocznie na koszty rozjazdów dla wszystkich; wydawać organ specjalny: dwutygodnik „Macierz“; jaknajrychlej zorganizować kasę Przezorności i pomocy dla urzędników Zarządu Głównego. Ogółem zakreślono na rok następny budżet w sumie 240.000 rb.

W komisji *szkolnej*, dodajmy nawiasem, najowocniej pracującej, uchwalono powołanie do życia instytucję lekarzy szkół ludowych; przy tej okazji w dyskusji nad kwestją higjeny szkolnej ujawniono smutnie o niektórych szkołach świadczący fakt, że są one brudne i że dzieci, do nich uczęszczające, są również brudne. Żywe rozprawy wywołała podniesiona kwestja bezpłatności nauczania szkolnego, popierana gorąco przez p. Brzezińskiego. Ostatecznie jednak, ze względu na warunki obecne, uchwalono wniosek połowiczny w tej sprawie, uznając bowiem w zasadzie, że szkoła powinna być bezpłatną, zgodzono się, że jest to jak na teraz w wielu miejscowościach niemożliwe jeszcze do zrealizowania. „Warunki realne“ nie pozwoliły również uchwalić w całej rozciągłości wniosku, dotyczącego podniesienia płacy nauczycielskiej.

Stwierdzenie faktu, że nauka w wielu prowincjonalnych szkołach Macierzy jest wadliwa, czysto książkowa z powodu braku pomocy naukowych, skłoniło do decyzji urządzenia zbiorów prowincjonalnych w rodzaju już zapoczątkowanych w Płocku przez d-ra Macieszę oraz w Nałęczowie przez d-ra Lasockiego. Przyjęto również pomysłowy wniosek p. Chmielińskiej, delegatki z Łowicza, dotyczący wymiany okazów charakterystycznych poszczególnych okolic, oraz inny, dotyczący zorganizowania w Warszawie bezpłatnych kursów wakacyjnych dla nauczycieli ludowych. Ostatni wreszcie z wniosków tej komisji miał na względzie praktykowane już w Lublinie oraz w miastach gali-

cyjskich urządzanie burs, umożliwiających najzdolniejszym a pozbawionym środków uczniom, którzy kończą z odznaczeniem naukę elementarną, korzystanie z wykształcenia dalszego.'

Komisja oświatowa rozważała głównie kwestję nauczania dorosłych analfabetów za pomocą pogadanek i odczytów. Postanowiono organizować je wszędzie i przygotowywać w tym celu prelegentów, oraz gotowe odczyty. Sekcję odczytową postanowiono przy tym zamienić na wydział odczytowy. Ostatnia *Komisja wnioskowa* decydowała w specjalnych kwestjach organizacji wewnętrznej. Na porządku dziennym był jeszcze punkt, dotyczący interpelacji. Czy jednak spostrzeżono się nie w porę, że wstawienie takiego punktu do programu obrad było krokiem zbyt ryzykownym dla wrażliwego na krytykę prezydjum, a bardziej jeszcze Zarządu Głównego, czy może—co prawdopodobniejsze—treść złożonych prezydjum na piśmie interpelacji wzbudziła niepokój o przebieg obrad, słowem — po rozmaitych niezręcznych sofizmatycznych wykrętach, postanowiło prezydjum punkt 7-y „Interpelacje“ z porządku dziennego zupełnie wykreślić. Aby lepiej oświetlić jednak czytelnikom naszym tę sprawę, podajemy poniżej in extenso treść jednej z podanych Zarządowi i milczeniem zbytych przez niego interpelacji:

„Interpelacja do Zarządu głównego Polskiej Macierzy Szkolnej.

„Zapytuję Zarząd główny, jakiemi motywami rządził się, kasując uchwałę Zarządu Koła Słomczyńskiego P. M. S., że zawiązuje ono przyjazne stosunki z oddziałem T-wa Kultury Polskiej w Jeziornie (wzajemnie pomagają sobie w sprawach oświaty i kultury).

Fr. Jeziorański.“

Fakt niechęci podania interpelacji powyższej do wiadomości publicznej zbyt wymownie świadczy o wła-

ściwym stanowisku i intencjach Zarządu P. M. S., aby trzeba było komentować go jakiemikolwiek wyjaśnieniami.

Zebrani nie dali się oczywiście w błąd wprowadzić bałamutnemi wykrętami, któremi zasłonić usiłowało prezydjum właściwy powód odrzucenia interpelacji. Odczuli je oni jako zgrzyt przykry, pod którego wrażeniem wysłuchano jeszcze końcowego aktu Zjazdu: wyniku wyborów.

Jest on następujący:

Do *rady nadzorczej* na miejsce ustępujących z własnej woli pp.: R. Dmowskiego i H. Sienkiewicza oraz wylosowanych: p. P. Drzewieckiego i K. Obrębowicza, wybrani zostali: 1) Piotr Drzewiecki, 2) K. Obrębowicz, 3) M. hr. Zamojski i 4) ks. biskup Ruszkiewicz. Na ich *zastępców:* 1) Stanisław Bukowiecki i Tadeusz Korzon.

Do *Zarządu Głównego* na miejsce: K. Paprockiego, Ig. Chrzanowskiego, St. Libickiego i P. Sosnowskiego, którzy zrzekli się mandatu oraz wylosowanych: M. Brzezińskiego, Chełchowskiego i A. Osuchowskiego, wybrani zostali: M. Brzeziński, Dr. Chełchowski, A. Osuchowski, K. Kulwieć, Dr. Paderewski, Dr. Kowalski i K. Paprocki. Na ich *zastępców*: Dr. Kopczyński, M. Pfeiffer, ks. Wesołowski i H. Ceysingerówna. Na *kandydatów na zastępców* do Z. Gł.: ks. M. Godlewski, T. Waligórski, T. Ciszkiewiczowa i L. Zieliński.

C.

Kursy wieczorne przy szkole koedukacyjnej Jadwigi Cichińskiej.

Jak doniosły pisma codzienne, zostały otwarte przy szkole koedukacyjnej J. Cichińskiej wieczorne kursy. Pani C., która zazwyczaj informowała naszą

redakcję o wszelkich planach swej działalności, tym razem odstąpiła od swego zwyczaju i nie nadesłała nam ani wiadomości o zamierzonym projekcie, ani, po otwarciu kursów, żadnych planów i druków, objaśniających charakter nowej uczelni. O wszystkim dowiedzieliśmy się pośrednio i właśnie zamierzaliśmy poddać w bieżącym numerze wymienione kursy należytej ocenie, gdy oto nadszedł list pani Cichińskiej, który czyni bliższe rozpatrywanie kwestji zbytecznym. List ten podajemy:

Szanowny Panie Redaktorze!

Najuprzejmiej proszę o zamieszczenie w swym poczytnym piśmie poniższego:

„Niniejszym zawiadamiam, że kursy wieczorowe, założone w d. 15 października przez grono pedagogów przy mojej szkole koedukacyjnej—z d. 22 listopada zostały rozwiązane.

Natomiast poczynając od d. 29 listopada r. b. organizuję osobiście — przy współudziale nauczycieli — kursy ogólno-kształcące po-południowe i wieczorowe z programem mojej szkoły (koedukacyjnej) VII-klasowej.

Na kursach wykładane będą: polski, rosyjski, francuski, niemiecki, angielski, esperanto, łacina, arytmetyka, algiebra, gieometrja, historja, gieografja, przyroda, fizyka, chemja, biologja, kosmografja, prawo, psychologja, logika, rysunki, buchalterja, korespondencja handlowa, higjena, pedagogika i t. p.

Łączę wyrazy szacunku i poważania

Jadwiga Cichińska.

Redaktor i Wydawca: *St. Kalinowski.*
Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.

OD REDAKCJI.

Numerem bieżącym zamykamy dwuletni okres istnienia „Nowych Torów“, a zarazem działalność dotychczasowej Redakcji.

Pismo, poświęcone sprawom wychowania i oświaty, winno być zbiorowym dziełem ludzi, którzy na tym polu pracują i to właśnie ma na celu zmiana redakcji.

Od 1-go Stycznia 1908 r. Komitet redakcyjny „Nowych Torów“ będą tworzyły następujące osoby: Józef Grodecki, Wacław Jezierski, Stanisław Kalinowski, Jan Michalski, Iza Moszczeńska, Aniela Szycówna. Nazwisko nowego redaktora zostanie ogłoszone po załatwieniu niezbędnych formalności.

Ustępując ze stanowiska, nie żegnamy naszych czytelników, gdyż się z niemi nie rozstajemy. Wchodząc w skład nowej redakcji, pracować będziemy dalej w tym samym kierunku z jeszcze głębszym przeświadczeniem o zwycięstwie haseł, które potrafiły zjednoczyć postępowe siły nauczycielskie.

Redakcja.